

# Friluftsliv som sosialt læringslandskap for ungdom i risiko

*Eit fenomenologisk-inspirert kasusstudium*

Randi M. Sølvik



Avhandling for graden PhD  
Institutt for Spesialpedagogikk  
Det Utdanningsvitenskapelige fakultet  
UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2013



## Forord

Arbeidet med denne doktorgradsavhandlinga kan beskrivast som ei reise i fleire etappar. Etappane har involvert ulike menneske, som på kvar sine vis har bidratt med verdifulle og meningsgivande innspel. Første etappe var søkande. Ei søking i ope landskap, med få haldepunkt og uklare kart. Mine veiledarar var viktige i denne perioden. Professor emeritus Liv Randi Opdal var metodisk vegvisar på denne etappen, og bidrog til å oppdatere og tydeleggjere kart og reiserute. Professor Liv Duesund utfordra samstundes til teoretiske refleksjonar og nyanseringar, som gav reisa ei retning og djupne. Ei heilt spesiell takk til begge to for faglege innspel og oppmuntring i denne fasen, og til Liv Duesund som fagleg motivator, utfordrar og stillasbygger gjennom alle etappane.

Ei reise i to varierte landskap utgjorde neste etappe, der ungdom og vaksne var eit spennande og lærerikt reisefølgje. Utan dykkar velvilje til å inkludere meg i turar, refleksjonar og opplevingar, hadde ikkje denne undersøkinga vore muleg å gjennomføre. Dykkar handlingar, samhandling og meiningar ligg til grunn for heile prosjektet. Tusen takk til den enkelte for viljen til å dele personlege erfaringar med meg.

Tredje etappe sat eg i kanoen – følgde terreng og straumar, prøvde ulike ruter og utfordra valsar og dropp, medstraums og motstraums. Analysar vart prøvd ut, forkasta og gjorde på ny. Gode kollegaer på ISP og i forskargruppa "Læring, mestring og livskvalitet for barn i risiko" skal trekkast fram i den samanheng. I tillegg bidrog Janicke H. Stray med omfattande gjennomlesing og midtvegsevaluering. Eg har sett pris på å vera del av eit kollegium, som har muleggjort fagleg spennande diskusjonar og sosialt hyggelege fellesskap. Eg vil i særleg grad trekke fram postdoc Heidi Mjelve og Nils Breilid for inspirasjon, støtte og fagleg utviklande refleksjonar.

Fjerde etappe var intens og fartsfylt. Gjennom gode drøftingar og tilbakemeldingar vart kartet tydeleggjort og undersøkinga konkretisert. Ein særskild takk til professor emeritus Edvard Befring, som bidrog med grundig gjennomlesing, nyttige innspel og motiverande tilbakemeldingar i sluttfasen av dette arbeidet.

Ei reise føregår ikkje i vakuum. Familie og venner har vore med heile vegen, og følgt meg gjennom ulike terreng og utfordringar. Dei fortener ei stor takk. Eivind og Håvard har komme til undervegs i arbeidet. Dykkar spontanitet, ekte livsglede og evne til å fange mamma sitt fokus fullt og heilt, har plassert avhandlinga i eit større perspektiv og bidratt til å synleggjere livet. Ei særleg takk til Ole, som har levd med prosjektet i mange år, og som heile vegen har hatt ei raus tiltru til meg og mi gjennomføringsevne. Avhandlinga har vakse fram i samhandling med kvart unike turfølgje. Takk til alle for ei lærerik og spennande reise.

Blindern, april 2013

Randi M. Sølvik



## Samandrag

Friluftsliv er i denne undersøkinga plassert innfor eit spesialpedagogisk felt, med eit læringsorientert fokus. Det generelle formålet med undersøkinga er *å auke kunnskapen om og forståinga av friluftsliv som sosialt læringslandskap, i lys av opplevingane til ungdom i sosial risiko*. Undersøkinga er konkretisert ved hjelp av to spørsmålsstillingar: (i) Kva kjenneteiknar sosial læring i friluftsliv? (ii) Kva kjenneteiknar læringsressursane i friluftsliv?

Det teoretiske grunnlaget for avhandlinga framhevar relasjonen mellom læringsoppleving og læringskontekst. Eit kroppsfenomenologisk perspektiv er valt for å klargjere kroppslege trekk ved læring, medan eit situert læringsperspektiv i særleg grad framhevar sosiale aspekt ved læring. Omgrepet «læringslandskap» rettar blikket mot læringsressursane som ligg i friluftsliv, og framhevar deltaking og relasjonar innfor læringskonteksten.

Studien er gjennomført som eit fenomenologisk-inspirert kasusstudium. To alternative ungdomsskular og deira pedagogiske tilrettelegging av friluftsliv utgjer kasusa i undersøkinga. Elevane ved dei utvalde skulane er informantar, og representerer ungdom i sosial risiko. Deltakande observasjon og intervju er brukt for å samle data om ungdommane si deltaking, samhandling og læringsoppleving i friluftsliv, gjennom eitt skuleår. Datamaterialet er analysert med ei fenomenologisk, hermeneutisk tilnærming. Dataprogrammet NVivo8 er nytta for å bearbeide, organisere og tematisere datamaterialet. Gjennom ei samankopling av ulike metodiske tilnærmingar og ei veksling mellom datainnsamling og analyse, søkjer eg å ivareta relasjonane og heilskapen i undersøkinga.

Resultata indikerer at *sosial læring i friluftsliv* er prega av ei sanseleg og erfaringsnær deltaking og samhandling. Sosiale dugleikar og vurderingar blir gjenkjent, praktisert og utfordra i erfarande fellesskap, på tvers av alder. Både ungdommane sin kompetanse og manglande kompetanse blir synleggjort i det erfarande fellesskapet, og opnar for varierte læringsbanar og læringsopplevingar. *Læringsressursane i friluftsliv* er framheva som kroppslege og sosiale. Naturen opnar for aktiv deltaking og samhandling gjennom auka rørsle, sanselege konsekvensar og risiko, og kontrastfulle opplevingar. Relasjonar med medelevar og vaksne framstår tydelege, då friluftsliv kan gje tid og rom for sanseleg samhandling og gode samtalar på tvers av alder. Friluftsliv som sosialt læringslandskap må forståast som ein heilskap, der det er ei gjensidig påverking mellom ungdommane si deltaking og samhandling, og dei nemnte læringsressursane. Forskingsbidraget gjev grunnlag for ei nyansert tilnærming til pedagogisk bruk av friluftsliv i arbeid med born og unge. Auka innsikt i læringsressursane og varierte læringserfaringar kan bevisstgjere pedagogen i møte med ungdommane og i tilpassing av læringssituasjonane. Undersøkinga framhevar likeeins nytten av erfaringsnær og induktiv tilnærming til læring i spesialpedagogisk arbeid.

Forskningsarbeidet er gjennomført ved Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.



# Innhald

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>Innleiing.....</b>   | <b>13</b> |
| 1.1      | Friluftsliv og læring .....   | 13        |
| 1.2      | Formål og problemstilling.....                                      | 16        |
| 1.3      | Klargjering av sentrale omgrep .....                                | 17        |
| 1.3.1    | Friluftsliv .....   | 17        |
| 1.3.2    | Sosial læring .....   | 17        |
| 1.3.3    | Sosialt læringslandskap og læringsressursar.....                    | 18        |
| 1.3.4    | Ungdom i sosial risiko.....   | 18        |
| 1.3.5    | Ungdommane sine opplevingar .....                                   | 19        |
| 1.4      | Oppbygging av avhandlinga.....                                      | 20        |
| <br>     |   |           |
| <b>2</b> | <b>Friluftsliv som sosialt læringslandskap .....</b>                | <b>23</b> |
| 2.1      | Friluftsliv som fenomen og omgrep .....                             | 23        |
| 2.2      | Friluftsliv som læringslandskap .....                               | 26        |
| 2.2.1    | Internasjonale tilnærmingar til friluftsliv og læring .....         | 27        |
| 2.2.2    | Friluftsliv som læringslandskap i lys av internasjonale omgrep..... | 30        |
| 2.3      | Forskning om friluftsliv og læring .....                            | 31        |
| 2.3.1    | Nordisk forskning.....  | 32        |
| 2.3.2    | Internasjonal forskning.....  | 33        |
| 2.3.3    | Vurderingar av forskinga .....                                      | 36        |
| <br>     |   |           |
| <b>3</b> | <b>Læring.....</b>  | <b>39</b> |
| 3.1      | Ulike former for læring .....                                       | 39        |
| 3.2      | Kroppsfenomenologisk perspektiv .....                               | 40        |
| 3.2.1    | Kroppslege erfaringar som grunnlag for læring .....                 | 44        |
| 3.3      | Eit situert læringsperspektiv.....                                  | 47        |
| 3.3.1    | Deltaking i praksisfellesskap.....                                  | 49        |
| 3.4      | Sosial læring.....  | 52        |
| 3.5      | Vurderingar av læringsperspektiv og samanhengen mellom dei.....     | 56        |
| <br>     |   |           |
| <b>4</b> | <b>Metodisk framgangsmåte og analyse.....</b>                       | <b>59</b> |
| 4.1      | Fenomenologisk inspirasjon .....                                    | 59        |
| 4.2      | Kasusstudium.....   | 61        |

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| 4.2.1    | Kriterium for val av kontekst og kasus .....                        | 63         |
| 4.2.2    | Kriterium for val av informantar .....                              | 69         |
| 4.3      | Datainnsamling – deltakande observasjon og intervju .....           | 70         |
| 4.3.1    | Deltakande observasjonar .....                                      | 70         |
| 4.3.2    | Gjennomføring av intervju .....                                     | 72         |
| 4.3.3    | Intervjuguiden .....  | 72         |
| 4.3.4    | Samtalar med vaksne .....   | 75         |
| 4.3.5    | Ei deltakande forskarrolle .....                                    | 76         |
| 4.4      | Analyse av datamaterialet .....                                     | 78         |
| 4.4.1    | Bearbeiding og organisering av datamaterialet .....                 | 79         |
| 4.4.2    | Analyseprosessen .....  | 82         |
| 4.4.3    | Tematisering .....  | 84         |
| 4.5      | Vurdering av reliabilitet, validitet og etiske omsyn .....          | 89         |
| 4.5.1    | Pålitelege data .....   | 90         |
| 4.5.2    | Valide data .....   | 93         |
| 4.5.3    | Valide tolkingar .....  | 96         |
| 4.5.4    | Etiske vurderingar .....  | 98         |
| <b>5</b> | <b>Deltaking, læring og meistring .....</b>                         | <b>105</b> |
| 5.1      | Erfaringsnær læring .....   | 105        |
| 5.1.1    | Presentasjon av datamaterialet .....                                | 105        |
| 5.1.2    | Tolkingar av erfaringsnær læring .....                              | 108        |
| 5.2      | Erfaringsnær meistring .....  | 111        |
| 5.2.1    | Presentasjon av datamaterialet .....                                | 111        |
| 5.2.2    | Tolkingar av erfaringsnær meistring .....                           | 113        |
| 5.3      | Manglande og utfordrande deltaking .....                            | 117        |
| 5.3.1    | Presentasjon av datamaterialet .....                                | 117        |
| 5.3.2    | Tolkingar av ungdommane si manglande og utfordrande deltaking ..... | 121        |
| 5.4      | Oppsummering .....  | 126        |
| <b>6</b> | <b>Samhandling mellom ungdommane .....</b>                          | <b>129</b> |
| 6.1      | Samarbeid .....   | 129        |
| 6.1.1    | Presentasjon av datamaterialet .....                                | 129        |
| 6.1.2    | Tolkingar av samarbeidet mellom ungdommane .....                    | 133        |
| 6.2      | Vise omsorg .....   | 137        |



|          |   |            |
|----------|---|------------|
| 6.2.1    | Presentasjon av datamaterialet .....                          | 137        |
| 6.2.2    | Tolkingar av ungdommane si omsorg i møtet med kvarandre ..... | 140        |
| 6.3      | Å hevde seg sjølv .....                                       | 141        |
| 6.3.1    | Presentasjon av datamaterialet .....                          | 141        |
| 6.3.2    | Tolkingar av ungdommane si sjølvhevdning .....                | 144        |
| 6.4      | Relasjonsbygging mellom ungdommane.....                       | 147        |
| 6.4.1    | Presentasjon av datamaterialet .....                          | 147        |
| 6.4.2    | Tolkingar av relasjonsbygginga mellom ungdommane.....         | 150        |
| 6.5      | Deltaking i praksisfellesskapet.....                          | 153        |
| 6.5.1    | Presentasjon av datamaterialet .....                          | 153        |
| 6.5.2    | Tolkingar av opplevd deltaking i praksisfellesskapet .....    | 153        |
| 6.6      | Oppsummering .....  | 158        |
| <b>7</b> | <b>Samhandling med vaksne.....</b>                            | <b>161</b> |
| 7.1      | Relasjonsbygging med vaksne .....                             | 161        |
| 7.1.1    | Presentasjon av datamaterialet .....                          | 161        |
| 7.1.2    | Tolkingar av relasjonsbygging med vaksne .....                | 163        |
| 7.2      | Å utprøve grenser .....                                       | 166        |
| 7.2.1    | Presentasjon av datamaterialet .....                          | 166        |
| 7.2.2    | Tolkingar av ungdommane si utprøving av grenser.....          | 169        |
| 7.3      | Oppsummering .....  | 172        |
| 7.4      | Samla vurdering av sosial læring i friluftsliv .....          | 173        |
| <b>8</b> | <b>Kroppslege læringsressursar i friluftsliv .....</b>        | <b>175</b> |
| 8.1      | Rørsle i natur.....   | 176        |
| 8.1.1    | Presentasjon av datamaterialet .....                          | 176        |
| 8.1.2    | Tolkingar av rørsle i natur som læringsressurs .....          | 179        |
| 8.2      | Ibuande risiko i natur.....                                   | 184        |
| 8.2.1    | Presentasjon av datamaterialet .....                          | 184        |
| 8.2.2    | Tolkingar av risikoen i natur som læringsressurs.....         | 186        |
| 8.3      | Naturoppleving .....  | 192        |
| 8.3.1    | Presentasjon av datamaterialet .....                          | 192        |
| 8.3.2    | Tolkingar av naturoppleving som læringsressurs .....          | 192        |
| 8.4      | Oppsummering .....  | 194        |

|           |  |            |
|-----------|--|------------|
| <b>9</b>  | <b>Sosiale læringsressursar i friluftsliv .....</b>                            | <b>197</b> |
| 9.1       | Kroppsleg samhandling .....  | 198        |
| 9.1.1     | Presentasjon av datamaterialet .....   | 198        |
| 9.1.2     | Tolkingar av kroppsleg samhandling som læringsressurs.....                     | 199        |
| 9.2       | Miljøendring .....   | 203        |
| 9.2.1     | Presentasjon av datamaterialet .....   | 203        |
| 9.2.2     | Tolkingar av miljøendring som læringsressurs.....                              | 205        |
| 9.3       | Bålet som samlingsplass .....  | 210        |
| 9.3.1     | Presentasjon av datamaterialet .....   | 210        |
| 9.3.2     | Tolkingar av bålet som læringsressurs .....                                    | 212        |
| 9.4       | Ei dynamisk vaksenrolle.....   | 217        |
| 9.4.1     | Presentasjon av datamaterialet .....   | 217        |
| 9.4.2     | Tolkingar av vaksenrolla som læringsressurs.....                               | 221        |
| 9.5       | Oppsummering .....   | 227        |
| 9.6       | Samla vurdering av læringsressursane i friluftsliv .....                       | 228        |
| <b>10</b> | <b>Avsluttande vurderingar og praktiske implikasjonar .....</b>                | <b>231</b> |
| 10.1      | Friluftsliv som sosialt læringslandskap – sentrale funn.....                   | 231        |
| 10.1.1    | Kroppslege læringsressursar og deltaking i friluftsliv .....                   | 233        |
| 10.1.2    | Sosiale læringsressursar og samhandling i friluftsliv .....                    | 236        |
| 10.1.3    | Heilskapen mellom læringsoppleving og læringsressursar.....                    | 240        |
| 10.2      | Teoretiske bidrag i forståinga av friluftsliv som sosialt læringslandskap..... | 242        |
| 10.2.1    | Eit kroppsfenomenologisk perspektiv på friluftsliv og sosial læring.....       | 242        |
| 10.2.2    | Eit situert læringsperspektiv på friluftsliv og sosial læring .....            | 247        |
| 10.2.3    | Samanheng mellom teori, metodisk tilnærming og tolking .....                   | 248        |
| 10.3      | Styrkar og utfordringar i undersøkinga .....                                   | 250        |
| 10.4      | Mulege implikasjonar for forskning og praksis.....                             | 255        |
| 10.4.1    | Vidare forskning .....   | 255        |
| 10.4.2    | Praktiske implikasjonar .....  | 256        |
| <b>11</b> | <b>Referansar .....</b>  | <b>261</b> |
| <b>12</b> | <b>Vedlegg.....</b>  | <b>273</b> |

## **Tabelloversikt**

|   |     |
|---|-----|
| Tabell 1: Ungdommane ved Rødteigen.....                                   | 66  |
| Tabell 2: Vaksne ved Rødteigen .....                                      | 67  |
| Tabell 3: Ungdommane ved Skogtjern.....                                   | 68  |
| Tabell 4: Vaksne ved Skogtjern .....                                      | 68  |
| Tabell 5: «Fokusinformantar» .....  | 69  |
| Tabell 6: Sentrale funn – Deltaking, læring og meistring.....             | 126 |
| Tabell 7: Sentrale funn - Samhandling mellom ungdommane .....             | 158 |
| Tabell 8: Sentrale funn - Samhandling med vaksne .....                    | 172 |
| Tabell 9: Sentrale funn - Kroppslege læringsressursar i friluftsliv ..... | 194 |
| Tabell 10: Sentrale funn - Sosiale læringsressursar i friluftsliv .....   | 227 |
| Tabell 11: Tematisk oppsummering av datamaterialet .....                  | 232 |

## **Figuroversikt**

|   |     |
|---|-----|
| Figur 1: Kroppskulturmodell (basert på Eichberg & Jespersen, 2001).....                     | 26  |
| Figur 2: Komponentar i sosial læringsteori (basert på Wenger, 2004).....                    | 50  |
| Figur 3: Illustrasjon av valt kasusdesign .....   | 62  |
| Figur 4: Samankopling av intervjumaterialet og analysereiskap i Nvivo 8 .....               | 81  |
| Figur 5: Samankopling av observasjonsmaterialet og analysereiskap i Nvivo 8.....            | 81  |
| Figur 6: Overordna tematisering av sosial læring .....                                      | 85  |
| Figur 7: Primær tematisering av hovudtema «Deltaking, læring og meistring» .....            | 86  |
| Figur 8: Overordna tematisering av læringsressursane i friluftsliv.....                     | 87  |
| Figur 9: Primær tematisering av hovudtema «Kroppslege læringsressursar i friluftsliv» ..... | 88  |
| Figur 10: Friluftsliv som sosialt læringslandskap.....                                      | 241 |



# 1 Innleiing

Eit brennande ønske om at alle born og unge skal oppleve læring og meistring ligg til grunn for denne avhandlinga. Ibuande ligg likeeins ei erkjenning om at det er enkelte som i lita grad sit att med positive læringsopplevingar frå skulekvardagen. Basert på personleg interesse, arbeid med ungdom og arbeid i alternative opplæringskontekstar, har eg retta mi merksemd mot *ungdom, deira sosiale læring og friluftsliv som læringslandskap*. Friluftsliv er her plassert innafor eit *spesialpedagogisk fagfelt*. Eit læringsorientert blick ligg såleis til grunn for undersøkinga.

## 1.1 Friluftsliv og læring

Stortingsmelding nr. 39 (2000-2001) «Friluftsliv – ein veg til høgare livskvalitet» ser på born og unge som ei sentral målgruppe i arbeidet med rekruttering til og bruk av friluftsliv. To av fire nasjonale resultatmål fokuserer særleg på born og unge. Stortingsmeldinga viser til fleire tiltak for å oppnå desse måla. Enkelte av tiltaka kan relaterast til opplæringskontekstar:

- å styrkje barn og unge sine høve til å utvikle seg fysisk, mentalt og sosialt gjennom å leike i, ferdast i og oppleve natur
- å vidareføre og forsterke satsinga på informasjons-, aktivitets- og opplæringstilbod i friluftsliv der barn og familiar er målgruppe
- å gjennomføre kompetanseoppbygging i kommunane der ein generelt set fokus på verdien av friluftsliv og spesielt på verdien for barn si helse og utvikling
- å gjennomføre ei nasjonal satsing på uteaktivitet i barnehagar, skular og skulefritidsordningar

Dei presenterte tiltaka vektlegg både den fysiske, mentale og sosiale verdien av friluftsliv for born og unge. Stortingsmeldingar som omhandlar miljøvern (St.meld. nr.25, 2002-2003), idrett (St.meld. nr.14, 1999-2000), folkehelse (St.meld. nr.16, 2002-2003) og barnehage (St.meld. nr.41, 2008-2009) framhevar likeeins sentrale verdiar ved born og unge sitt forhold til friluftsliv og natur.

Friluftsliv og læring koplaster saman i læreplanverket for grunnskulen, der både nytteverdien og eigenverdien av friluftsliv er understreka. Den generelle delen av læreplanen knyter

friluftsliv til overskrifta «Det miljømedvitne mennesket». Her understrekast samspelet mellom menneske og natur, og mennesket si oppleving i natur:

Samtidig må opplæringen fremme glede over fysisk aktivitet og naturens storhet, over å leve i et vakkert land, over landskapets linjer og årstidenes veksling. Og den bør vekke ydmykheten overfor det uforklarlige, gleden over friluftsliv, nøre hugen til å ferdes utenfor oppstukne veier og i ukjent terreng, til å bruke kropp og sanser for å oppdage nye steder og til å utforske omverdenen. Friluftsliv rører både kropp, sinn og tanke. (LK – 2006, s. 20, generell del)

Læreplanen gir uttrykk for verdiane knytt til opplevingar og sanselege erfaringar i naturen, og indikerer samanhengar mellom opplevingar i natur og kunnskap om natur. Desse samanhengane vert vidare understreka og knytt til ei målsetting om å gje brei kunnskap om element og samspel i naturen:

Fostringen må betone forbindelsen mellom naturforståelse og naturopplevelse: kunnskapen om elementene og om samspillet i livsmiljøet må gå sammen med erkjennelsen av vår avhengighet av andre arter, samfølelsen med dem og gleden over naturliv. (LK – 2006, s. 20, generell del).

Både kunnskap *om* og oppleving *i* natur vert såleis løfta fram som sentralt i læreprosessen. Friluftsliv framhevast som eit gode i seg sjølv, men framstår òg som eit reisepark for å fremje dei unge sine personlege, praktiske og teoretiske kunnskapar. Læreplanverket for Kunnskapsløftet knyter i tillegg friluftsliv til faga kroppsøving og naturfag.

Når det gjeld den praktiske bruken av friluftsliv i norsk skule, er *leirskule* og *uteskule* verdt å framheve. Mange skular gjennomfører ei veker opphald ved ein bemanna leirskule i løpet av mellomtrinnet og/eller ungdomstrinnet. Pedagogisk bruk av natur og nærmiljø dannar grunnlag for å fremje naturopplevingar og sosiale opplevingar på leirskulen. Pedagogiske vektleggingar og målsettingar varierer med plassering av den enkelte leirskule, men er forankra i Læreplanverket (LK – 2006).

Uteskule er ikkje nemnt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, men er ein utbreidd praksis i norsk skule. Uteskule er ofte omtala som eit norsk eller nordisk fenomen, men har røter tilbake til sentrale pedagogar på 1700- og 1800- talet. Skulereformatoren Johann Bernhard Basedow (1723-1790) framheva mellom anna bruken av nærmiljøet som læringsarena. Turar i skog og mark var ein viktig del av opplæringa, og undervisninga føregjekk ofte ute. Den

spesialpedagogiske pioneren Eduard Séguin (1812-1880) var likeeins oppteken av det fysiske skulemiljøet og fysisk aktivitet i stimulering av born med utviklingshemningar (Befring, 2012). Uteskule er i dag kjenneteikna ved at obligatorisk undervisning føregår utanfor klasserom og skulebygg, på regelmessig basis i løpet av skuleåret (Bentsen, Mygind, & Randrup, 2009; Jordet, 2007). Uteskule er særleg utbreidd på småskuletrinnet. Her er heile eller delar av undervisninga flytta ut ein fast dag i veka. På mellomtrinnet ser ein ei kraftig redusering i bruk av uteskule (Mjaavatn & Skisland, 2004).

Jordet (2007) understrekar det didaktiske potensialet i bruken av uteskule. Mellom anna peikar han på korleis den erfaringsnære og «ikkje-tekstbaserte» opplæringa i uteskulen kan utfylle dei tekstbaserte og teoretiske undervisningsformene i klasserommet. Såleis bygger uteskulen på mange av dei same pedagogiske grunnideane som friluftsliv, der erfaringsbasert læring står sentralt. Uteskulen omfattar likevel større breidde av kontekstar, då det både kan føregå i naturområder og i tilknytning til museum, kyrkjer og fabrikkar i skulen sitt nærområde (Bentsen, Mygind, et al., 2009; Jordet, 2007). Mange tilnærmingar til uteskular i Norge brukar i hovudsak naturen i nærmiljøet, i form av skogen, fjæra, vatnet eller fjellet. Det er då relevant å omtale uteskulen i tråd med pedagogisk bruk av friluftsliv.

Læreplanverk og stortingsmeldingar argumenterer for verdien av friluftsliv som læringsarena og som læringsinnhald. Den praktiske bruken av uteskule og leirskule kan likeeins underbyggje ein samanheng mellom friluftsliv og læring. Desse samanhengane mellom friluftsliv og læring er likevel lite dokumentert i forskning.

Ein eldre kartlegging av praksis og forskning på «Friluftsliv i arbeid med belasta grupper» (Sjong, 1992) viste ein etablert bruk av friluftsliv i arbeid med resosialisering av kriminelle ungdommar og rusavhengige i Norge. Samstundes vart det påpeikt ei manglande nordisk dokumentasjon av denne praksisen. To nyare kunnskapsoversiktar knytt til «Friluftsliv og helse» (Bischoff, Marcussen, & Reiten, 2007) og «Barn og unges relasjonar til natur og friluftsliv» (Fjørtoft & Reiten, 2003) peikar på utstrakt bruk av friluftsliv i rekreasjonssamanheng og i samanheng med pedagogiske og helsebringande tiltak. Begge rapportane etterlyser ytterlegare trong for dokumentasjon og forskning på både nytteverdien og eigenverdien av friluftslivet. Rapporten frå det nordiske miljøprosjektet «Friluftsliv og Psykisk helse» (Koksvik, 2009) gjentek oppfordringa om meir dokumentasjon og forskning på

den norske og nordiske bruken av friluftsliv. Korleis friluftsliv kan styrke ulike typar ressursar, både fysisk, psykisk og sosialt, hos ulike typar menneske, er føreslått som eit prioritert tema i vidare forskning. Schantz og Silvander (2004) gir eit liknande bilete gjennom si utgreiing av forskning og utdanning i friluftsliv i Norden. Dei peikar på ei omfangsrik forskning internasjonalt, men ei nordisk forskning som er avgrensa og tematisk variert.

Det som her er referert tyder på ein relativt omfattande bruk av friluftsliv i arbeidet med ulike grupper born, ungdom og vaksne i Norge. Likeeins er det framheva manglar knytt til forskningsbaserte vurderingar av friluftsliv som pedagogisk kontekst, og kunnskap om effektane ved pedagogisk bruk av friluftsliv.

## 1.2 Formål og problemstilling

Problemstillinga kan uttrykkast i form av formålet med arbeidet, som spørsmålsstillingar eller som hypotesar (Befring, 2007). I dette arbeidet har det vore nyttig med eit overordna formål, spesifisert med etterfølgjande spørsmål.

Formålet med denne undersøkinga er å **bidra til auka kunnskap om og forståing av friluftsliv som sosialt læringslandskap, i lys av opplevingane til ungdom i sosial risiko.**

Arbeidet tek såleis sikte på å auke kunnskapen om ein etablert norsk praksis. Samstundes er målet med arbeidet å utfylle manglande forskning av friluftsliv i spesialpedagogisk arbeid.

Dette handlar om å danne eit forskningsbasert grunnlag for å seinare gå inn i ulike pedagogiske praksisar på feltet, og betre kunne drøfte, vurdere og eventuelt justere desse. Arbeidet kan såleis òg ha praktisk-pedagogiske implikasjonar for ettertida.

Undersøkinga fokuserer på utvalde ungdommar si erfaring og oppleving av *friluftsliv som sosialt læringslandskap*. To underspørsmål konkretiserer undersøkinga:

1. **Kva kjenneteiknar sosial læring i friluftsliv?**
2. **Kva kjenneteiknar læringsressursane i friluftsliv?**

Desse spørsmåla legg føringar for den empiriske undersøkinga. Ungdommane sine sosiale læringsopplevingar, basert på deira deltaking og samhandling i friluftsliv, kan karakteriserast som den empiriske kjernen i undersøkinga. Måten ungdommane relaterer deira læringsopplevingar til læringslandskapet, dannar grunnlag for ei drøfting av



læringsressursane i friluftsliv, og friluftsliv som sosialt læringslandskap. Ein uløyselig relasjon mellom læring og læringslandskap er sentral i undersøkinga. Formål og underspørsmål framhevar sentrale omgrep som krev ei vidare klargjering.

## **1.3 Klargjering av sentrale omgrep**

### **1.3.1 Friluftsliv**

*Friluftsliv* omhandlar ein kroppsleg og mental relasjon til natur, som kjem til uttrykk gjennom våre rørsler, møter og handlingar i naturen. I denne studien er friluftsliv undersøkt med bakgrunn i ei praktisk-pedagogisk organisering og gjennomføring ved to utvalde alternative ungdomsskular. Alternative smågruppetiltak og skular er pedagogiske tiltak som ofte kombinerer teori, praktisk arbeid og trening av sosiale dugleikar (Jahnsen, Nergaard, & Flaatten, 2006). Utvalde skular framhevar friluftsliv som si praktiske tilnærming, men bruken av friluftsliv varierer frå skule til skule. Enkelte nyttar fysiske aktivitetar eller arbeidsrelaterte aktivitetar utandørs som gardsarbeid eller vedhogst. Andre gjennomfører dagleg undervisning og turar i naturen, medan somme skular gjennomfører lengre turar i naturen (3-14 dagar).

Den avgrensa, praktiske og pedagogiske tilnærminga til friluftsliv på den utvalde skule gjev konkret innhald til det sosiale læringslandskapet i denne undersøkinga. *Friluftsliv* refererer såleis ikkje til ei einsarta norsk eller skandinavisk tilnærming til friluftsliv og friluftslivspedagogikk. Likevel er det interessant å sjå den pedagogiske bruken av friluftsliv i lys av norsk tradisjon på friluftslivsfeltet. I tillegg er det relevant å skjele til internasjonal forskning på utbytte av Outdoor Education, Adventure Education og Wilderness Therapy i forståinga av samanhengen mellom friluftsliv og læring. Kapittel 2 presenterer ei nærare utdjuping av sentrale omgrep og forskning innafor friluftslivsfeltet.

### **1.3.2 Sosial læring**

*Læring* er forstått som ein endringsprosess basert på dei erfaringane individet gjer. I denne undersøkinga omfattar læring både tilsikta læring i form av instruksjon og opplæring og utilsikta læring i form av medlæring. Læring vil, når den er vellukka, medføre utvikling av eit stort spekter av funksjonar og eigenskapar knytt til dugleikar, kunnskapar og innsikt,

psykososial kompetanse, interesser og haldningar. Dei ulike funksjonane har ein interaktiv relasjon og gir uttrykk for læringsprosessen som heilskapleg (Befring, 2012).

Endringsprosessen i *sosial læring* rettar seg mot ungdommane sin opplevde bruk og utvikling av sosiale dugleikar og sosiale vurdering. Ungdommane si *deltaking og samhandling i fellesskap* med andre framstår essensielt i forståinga av ungdommane si sosiale læring. Kroppsfenomenologisk perspektiv og situert læringsperspektiv danner grunnlag for læringsforståinga i denne undersøkinga, og blir utdjupa i kapittel 3.

### 1.3.3 Sosialt læringslandskap og læringsressursar

Omgrepet *sosialt læringslandskap* er brukt for å framheve kontekstuelle og relasjonelle sider ved sosial læring. Steinar Kvale og Klaus Nielsen introduserte metaforen læringslandskap for å rette blikket mot læringsressursane i konteksten. Merksemda vert flytta frå individ, som lærer i isolasjon, til dei praksisfellesskap der læring føregår (Nielsen & Kvale, 2003b). *Læringsressursane* omhandlar kontekstuelle og relasjonelle forhold som utfordrar og muleggjer ungdommane si sosiale læring, basert på deira deltaking og samhandling i aktivitet og fellesskap.

Læringslandskap som metafor vart òg introdusert for å understreke læringsressursane i den praktiske kvardagen (Nielsen, 2008). Den uformelle og utilsikta delen av læring, som ligg innbaka i all aktivitet, kan såleis takast vare på. Friluftsliv kan, saman med metaforen læringslandskap, gje assosiasjonar til det urørte naturlandskapet. Slik Nielsen (2008) påpeikar, er det på andre sida viktig å framheve den kulturskapte delen av landskapsmetaforen. Både friluftsliv og læringslandskapet inneheld menneskeskapte historier, forventningar og stiar som pregar opplevingar, erfaringar og læring.

### 1.3.4 Ungdom i sosial risiko

Ungdommane i undersøkinga framtrer i eit relasjonelt perspektiv. All åtferd og kommunikasjon føregår i samspel med andre individ, egne og andre sine tidlegare erfaringar, avgrensa situasjonar og kulturelle og historiske settingar. Oppvekståra er ikkje berre prega av utviklande og løfterike relasjonar og påverkingar. Risikoen for å komme inn på uheldige spor vil alltid vera til stades (Befring, 2012). Såleis vil det alltid vera ei viss grad av risiko knytt til menneskeleg handling og samhandling.

*Ungdom i sosial risiko* er forstått i tråd med det engelske omgrepet *youth at-risk*, og viser til ungdom som av ulike individuelle, relasjonelle og situasjonelle grunnar er i særleg risiko når det gjeld eigen eller andre si sosiale utvikling. Ungdommane erfarer ofte nederlag i møte med skulen, kor dei opplever at eigne dugleikar og kunnskap i lita grad vert verdsett. Dei tek i bruk dugleikar som strir mot normene i samfunnet, og som framstår problematiske. Åtferda vert såleis synleggjort gjennom møtet med omverda, og gjennom omverda sine reaksjonar på åtferda. Det er naturleg å leite etter kontekstar kor ein lukkast og blir verdsett. For ungdom i sosial risiko kan dei nye kontekstane ofte vera relatert til kriminalitet, vold eller rus. Slike kontekstar representerer igjen risikofaktorar for å utvikle psykososiale vanskar.

Dei utvalde ungdommane er i særleg risiko når det gjeld å falle ut av skulesamanhengar og framtidig arbeidskarriere, utvikle psykososiale vanskar, komme på kant med normene i samfunnet eller utvikle særleg utfordrande relasjonar med familie og/eller jamnaldrande. Deira erfaringar knytt til deltaking, samhandling og sosial læring i ein utvald kontekst er av særleg interesse, då deira sosiale relasjonar i utgangspunktet kan skildrast som skjøre og utfordrande.

Ungdommane i mitt utval er mellom 13-16 år og inngår på ulike måtar i utfordrande sosiale relasjonar på skulen og/eller på fritida. Dei framstår likevel ikkje som ei einsarta gruppe menneske som opplever og handlar likt. Dei representerer ulike erfaringar, historie, måtar å handle på og måtar å ordleggje seg på. Bakgrunnen for å omtale dei som ei gruppe er i hovudsak knytt til deira felles bakgrunn som ungdom ved to alternative ungdomsskular. Dei har alle møtt utfordringar på sin ordinære heimeskule. I tillegg har dei sjølv, foreldra og/eller pedagogar vurdert sosiale og/eller skulefaglege utfordringar som så store at det har vore naudsynt å bytte skule. Alternative ungdomsskular er primært oppretta «for å gi tilbud til elevar som viser problematferd og/eller liten motivasjon for skolearbeid.» (Jahnsen et al., 2006, s. 14). Mistrivsel, lav motivasjon for skulearbeid, fysisk og/eller verbalt utagerande åtferd, innadvendt åtferd, eller mobbing er grunnar for inntak ved skulane (Ibid.).

### **1.3.5 Ungdommane sine opplevingar**

*Ungdommane sine opplevingar* framstår som det sentrale perspektivet i dette arbeidet. Deira *opplevingar* omhandlar personlege fortolkingar av situasjonar, oppgåver eller reiskapar, basert på den enkelte sine kjensler, perseptuelle erfaringar, motivasjon og tankar.

*Erfaring* er i denne avhandlinga hovudsakleg brukt om våre sanslege og kroppslege møter med ulike personar og situasjonar, innafor gjevne kontekstar. Ungdommane sine erfaringar vil såleis verke inn på deira opplevingar. Våre opplevingar og erfaringar blir definert ulikt i ulike samanhengar, og er tidvis omtalt synonymt. Den presenterte skilnaden mellom oppleving og erfaring er såleis ikkje absolutt, og det kan førekomme overlappingar mellom omgrepa i avhandlinga.

Ungdommane sine utsegner og handlingar framkjem i observasjonar og intervju, og deira meiningar er i fokus for analysen. Eit fokus på ungdom si oppleving og meining er i tråd med fenomenologiske tilnærmingar i forsking. Tangen (2008a, 2008b, 2009) peikar på ei aukande interesse for elevar sine subjektive opplevingar i spesialpedagogisk forsking dei siste åra. Ho framhevar verdien av å lytte til borna sine erfaringar og opplevingar i ønsket om å forstå dette praksisfeltet.

Denne undersøkinga er kvalitativ i sin form, og gjennomført som eit fenomenologisk-inspirert kasusstudium. Den pedagogiske bruk av friluftsliv ved to alternative ungdomsskular er valt ut og definert som kasus i undersøkinga. Deltakande observasjon og intervju av ungdommane ved dei utvalde skulane er brukt for å gripe ungdommane sine opplevingar av friluftsliv som sosialt læringslandskap. I tillegg er gruppesamtalar med lærarane gjennomført for å utfylle kontekstuelle sider ved datamaterialet.

## **1.4 Oppbygging av avhandlinga**

Den første delen av avhandlinga presenterer utvalde omgrep og perspektiv, som kan kaste lys over fenomenet *friluftsliv som sosialt læringslandskap*. Kapittel 1 innleier avhandlinga, med ei kort innføring i temaet friluftsliv og læring. I tillegg blir formål, problemstilling og sentrale omgrep gjort greie for. Kapittel 2 utdjupar friluftsliv som fenomen og læringslandskap, saman med ein gjennomgang av nordisk og internasjonal forsking gjort på friluftsliv og læring. I kapittel 3 blir det gjort greie for anvendte læringsperspektiv. Ei heilskapleg tilnærming til læring er vektlagt, saman med eit fokus på situerte kroppslege erfaringar som grunnlag for læringsprosessen. I tillegg er samanhengen mellom det sosiale læringsmål og konteksten for læring framheva.

Resten av avhandlinga er i hovudsak via den empiriske undersøkinga. Kapittel 4 omhandlar det metodiske grunnlaget, saman med vurderingar av design, utval, datainnsamling og analysearbeid. Datamaterialet blir presentert og tolka i kapittel 5 – 9. Kapittel 5, 6 og 7 omhandlar ungdommane si sosiale læringsoppleving, basert på deira kroppslege deltaking (kapittel 5), samhandling mellom ungdommar (kapittel 6) og samhandling med vaksne (kapittel 7). Kapittel 8 og 9 fokuserer på læringsressursane i friluftsliv, inndelt i kroppslege læringsressursar (kapittel 8) og sosiale læringsressursar (kapittel 9).

Kapittel 10 rundar av avhandlinga med refleksjonar over sentrale samanhengar og funn i undersøkinga, saman med ei vurdering av korleis valde teoretiske perspektiv bidreg til å kaste lys over friluftsliv som sosialt læringslandskap. Kvaliteten på forskingsarbeidet blir deretter vurdert, avrunda med refleksjonar kring vidare forskning og praktiske implikasjonar.



## 2 Friluftsliv som sosialt læringslandskap

Eg vil i dette kapittelet gjere greie for ulike forståingar og tilnærmingar til friluftsliv. Friluftsliv vil bli presentert som historisk og kulturelt fenomen i norsk samanheng. Vidare vil det rettast fokus mot friluftsliv som læringslandskap, forstått i norsk og internasjonal samanheng.

Avslutningsvis vil eg referere til relevant forskning på friluftsliv og læring.

### 2.1 Friluftsliv som fenomen og omgrep

Medan naboen på 18 år vil vektlegge frikøyering og flyten ned den bratte fjellsida, vil sønene mine på 4 og 7 år fortelje om elgspora bak huset, stisykling i skogen, barkebåten, eller pølser på bålet. Andre igjen vil snakke om jakt eller bærplukking. Meiningsinnhaldet i friluftsliv varierer med den som forsøker å definere. Alder, livsfase og kva samanheng ein inngår i vil påverke forholdet til friluftsliv. Ulike verdiar, handlingsformer og aktivitetar vil bli framheva.

I Norge er friluftsliv definert som «opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse.» Denne offentlege definisjonen er nedteikna i St.meld. nr. 40 (1986-87), og gjenteken i St.meld. nr. 39 (2000-2001). Definisjonen framhevar nokre sentrale stikkord gjennom omgrepa fysisk aktivitet, friluft, fritid, miljøendring og naturoppleving. Desse omgrepa peikar på sentrale eigenskapar ved friluftsliv. Likevel kan definisjonen seiast vera vag, då den ikkje gir ei eksakt klargjering av innhaldet i friluftsliv. Definisjonen inneheld heller inga avklaring av ulike kulturelle dimensjonar innafor friluftslivsfeltet (Strandbu, 2000). Det enkle friluftslivet vert i Stortingsmeldinga understreka som ei målsetjing, og hovudvekta ligg på fritidsaktivitetar i natur, som ikkje er konkurranseprega eller motorisert (St.meld. nr.40, 1986-87). Stortingsmelding nr.39, 2000-2001, vidarefører ambisjonane i meldinga frå 1986/87, men peikar i tillegg på det sentrale ved friluftsliv som romsleg, miljøvennleg og helsefremjande.

Friluftsliv byggjer historisk sett på to hovudtradisjonar: (i) bygdefolket si nyttebruk av naturen i form av matauk og beiteområde, og (ii) eit overskots- og fritidsliv i naturen som vaks fram på midten av 1800-talet. Økofilosofien er ei av kjeldene til nyare forståing av friluftsliv i Norge, der naturen som verdi i seg sjølv står sentralt. Faarlund understrekar det verdibaserte friluftslivet på følgjande måte: «Above all, *friluftsliv* is an expression of Romanticism. Rather than laying down strict rules for what it includes, we can say that it

shows respect for natural processes and the realization of all life.» (Faarlund, 1994, s. 24, kursiv i original.) Slik vart det norske friluftslivet ofte framheva som ei enkel verdibasert livsform i natur, der «overskuddsliv i naturen» (Faarlund, 1974, s. 32) var ein sentral definisjon på 1970-talet.

I nyare tid framkjem ulike definisjonar og vektleggingar av friluftsliv, som igjen påverkar korleis friluftsliv blir praktisert og reflektert i pedagogisk samanheng. Annette Bischoff (2011) framhevar to sentrale kjenneteikn ved friluftsliv som kan vera fruktbart i vår samanheng. For det første påpeikar ho at friluftsliv alltid omhandlar ein kroppsleg og mental relasjon til natur. For det andre vektlegg ho vår fysiske og/eller mentale rørsle i friluftslivet. «Friluftsliv uttrykker en relasjon til natur, som kommer til syne gjennom de måtene vi forholder oss til naturen på; handlingene og den kroppslige involvering.» (Bischoff, 2011, s. 23). Innhaldet og kvaliteten av vår kroppslege rørsle i natur påverkar, saman med den kroppslege relasjonen til natur, kva me opplever og kva meining me tillegg opplevinga.

Bischoff si avklaring av friluftsliv, synleggjer både den naturlege og den kulturelle dimensjonen ved friluftsliv som fenomen; «... naturen ER og det er hva vi gjør i forhold til den som skaper mulighetene.» (Bischoff, 2011, s. 22). Naturen er der uavhengig av oss menneske, og fungerer som ei levande ramme for våre opplevingar, fortolkingar og valde historier i friluftslivet. Den menneskelege relasjonen til naturen vert framheva. I pedagogisk samanheng er det likeeins relevant å sette fokus på relasjonen mellom menneske i natur, då det ofte er knytt ein sosial dimensjon til friluftsliv som sosialt læringslandskap. Våre felles opplevingar av natur og samhandling i natur er særleg relevant i denne undersøkinga, kor friluftsliv blir undersøkt som eit sosialt læringslandskap.

Friluftsliv er på ulike måtar knytt til både natur og kultur i form av den historiske utviklinga, i form av sin eigenart, i form av omgrepet i seg sjølv: Fri- luft- liv. Dei ulike delane av omgrepet kan relaterast både til naturlege og kulturelle dimensjonar. Natur og kultur er ofte satt opp som motsettingar, der natur står for det reine, urørte, naturlege, medan kultur speglar menneske si innverknad og tilrettelegging i naturen. «Naturen er på en måte kulturen eller *samfunnet som fraværende*, samfunnets motbilde.» (Tordsson, 2010, s. 53, kursiv i original).

Somme vil påstå at friluftsliv nettopp er kjenneteikna ved den *rette mengde* natur frigjort frå ei *viss mengde* kultur. Men som Tordsson påpeikar, vil oppfattinga av natur påverkast og



endrast med kva samfunnstype natur vert sett som motsetting til. Det me oppfattar som spontant og naturgjeve, kan like fullt vera kulturelt forma. Våre forskjellige erfaringar gjev oss ulike briller og bagasje til å oppleve naturen og friluftslivet. Kulturelle konstruksjonar framstår slik sett sentralt òg innafor friluftslivet. Våre måtar å røre oss og samhandle med andre menneske i ulike kulturelle samanhengar gjer at me på ulike vis blir sosialisert inn i friluftslivet, og gjer vurderingar, handlingsmåtar og normer til våre eigne. På dette viset kan friluftsliv forståast som eit kulturskapt fenomen, som endrar seg over tid. Friluftsliv kan samstundes forståast som kulturskapande gjennom sin reaksjon mot det moderne samfunnet sett i eit historisk perspektiv (Tordsson, 2010).

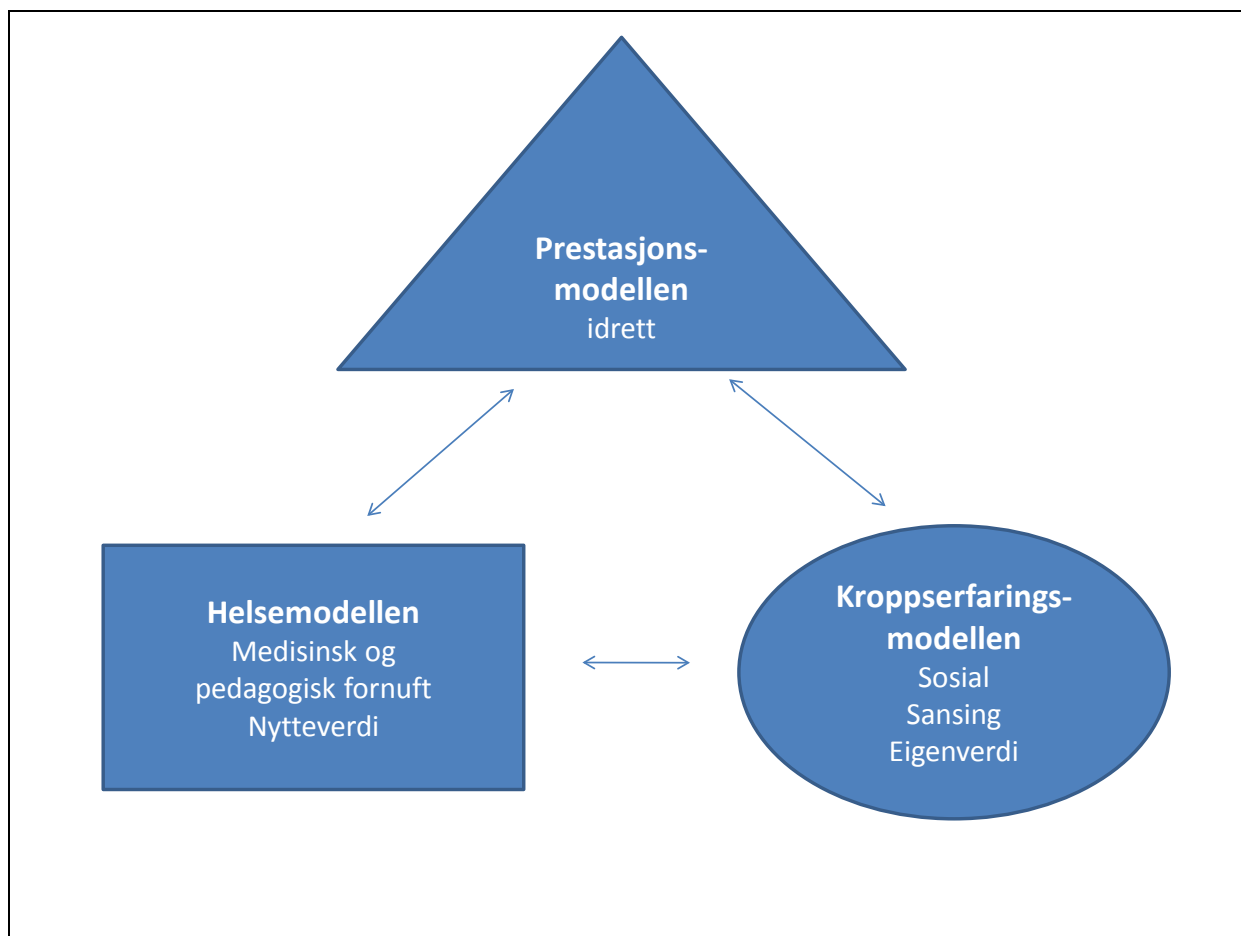
Den kulturelle dimensjonen i friluftsliv er òg framheva av andre sentrale bidragsytarar innafor den skandinaviske tradisjonen. Bentsen, Andkjær og Ejbye-Ernst (2009) peikar på friluftsliv som eit kulturelt fenomen, som utviklar seg i tid og rom. Dei understrekar på den måten det mangfaldige og skiftande i friluftsliv, som òg gjer det vanskeleg å definere. Gurholt (2008) framhevar mellom anna friluftsliv som eit komplekst sosialt fenomen, og som eit døme på ein vestleg diskurs mellom idear om natur, kjønn og utdanning.

Forståinga av friluftsliv som omgrep og fenomen varierer og kan, som me har sett, forståast ut frå ulike tilnærmingar. I denne undersøkinga er det relevant å fokusere på friluftsliv med eit læringsorientert fokus.

## 2.2 Friluftsliv som læringslandskap

Eichberg og Jespersen (2001) har presentert ein modell, der ulike måtar å dyrke friluftsliv på vert knytt til ulike verdiar. Dei syner korleis friluftsliv kan inngå i tre delmodellar som dei kallar prestasjonsmodellen, helsemodellen og kroppserfaringsmodellen.

**Figur 1: Kroppskulturmodell (basert på Eichberg & Jespersen, 2001)**



Den pedagogiske bruken av friluftsliv kjem til syne i *helsemodellen*, der ein er oppteken av å nytte friluftslivet som middel for å oppnå noko anna. Målet ligg utanfor aktiviteten, og byggjer på medisinsk og pedagogisk fornuft. Dei alternative skulane i denne avhandlinga har ei målsetting om å utvikle ungdommane sine sosiale dugleikar og kompetanse. Friluftsliv vert mellom anna nytta som verkemiddel for å oppnå dette målet. Nytteverdien av friluftsliv vert såleis synleg gjennom helsemodellen til Eichberg og Jespersen (2001). Ein nytteverdi me tidlegare har sett framheva i den generelle delen av læreplanen (LK – 2006).

I tillegg viser begge skulane korleis friluftsliv innehar nokre kvalitetar i sin eigenart. På denne måten blir det aktuelt å drøfte kva som er det særeigne ved friluftslivet, og kva som kjenneteiknar friluftslivet forstått innafor *kroppserfaringsmodellen*. Eigenverdien ved friluftsliv vert her løfta fram.

*Prestasjonsmodellen* knyter seg til konkurranseaspektet ved fysisk aktivitet, og vil ofte bli relatert til den tradisjonelle forståinga av idrett. Dette er ei form som i liten grad er synleg i denne avhandlinga, då ingen av dei utvalde skulane fokuserer på prestasjonsfremming og konkurranse i deira bruk av friluftsliv. Prestasjonsmodellen utgjer likevel eit viktig perspektiv innafor all tilnærming til fysisk aktivitet, og kan bidra til å forstå konkurransedimensjonar òg innafor friluftsliv og læring.

Læringsperspektivet kan involverast i alle dei tre delmodellane. I denne undersøkinga bidreg likevel helsemodellen og kroppserfaringsmodellen tydelegast når det gjeld å forstå friluftsliv i eit læringsfokus. Friluftsliv som læringslandskap kan vidare forståast i møtet med internasjonale tilnærmingar og kontekstar.

### **2.2.1 Internasjonale tilnærmingar til friluftsliv og læring**

Friluftsliv er i Norge og Norden framheva som eit særeige fenomen og omgrep knytt til vår historiske og kulturelle forståing og bruk av fysisk aktivitet og opphald i natur. Ei engelsk oversetting til *outdoor life* eller *outdoor recreation* er såleis ikkje forstått som synonymt med friluftsliv, då det heftar kulturelle variasjonar med fenomenet og såleis òg med omgrepet. Det har vore sentralt å finne omgrep som kan famne kombinasjonen mellom friluftsliv og ulike typar pedagogisk tilrettelegging, for å plassere *Friluftsliv som sosialt læringslandskap* i internasjonal litteratur og forskning.

ERIC er ein database som inneheld artiklar, ulike forskingsrapportar og konferanseinnlegg innafor det utdanningsvitskaplege feltet. Databasen er omtala som ein sentral fagdatabase innafor pedagogikk, spesialpedagogikk og psykologi. I eit søk i databasen ERIC (13.09.2011) oppnår:

- *Outdoor Education* 5153 treff,
- *Adventure Education* 1492 treff,
- *Wilderness Education* 119 treff,
- *Friluftsliv* 16 treff.

Kombinasjon av søk viser at det er delvis overlappende kategorisering av dei ulike bidraga. Enkelte bidrag er òg berre knytt til det avgrensa omgrepet *Wilderness Therapy* og ikkje til det overordna *Outdoor Education*. I tillegg viser søka at *Friluftsliv* er eit omgrep som blir brukt i engelskspråklege artiklar for å framheve eit særeige perspektiv innan Outdoor Education eller Outdoor Learning, delvis av nordiske forfattarar, men òg av andre.

### **Outdoor Education**

Outdoor Education omhandlar aktivitetar i natur, tilrettelagt i ein læringsorientert samanheng, med pedagogisk målsetting, arbeidsform og pedagogiske ansvarlege (Bentsen, Andkjær, et al., 2009). Tidlege artiklar på området peikar på den store variasjonen i omgrep, innhald og bruk som er knytt til dette feltet. Gillenwater (1969) skriv i sin artikkel «Outdoor Education: A coat of many Colors!» korleis det å definere Outdoor Education er eit prosjekt i seg sjølv. Han løftar fram utfordringa med å tydeleggjere fenomenet. Samstundes framhevar han Outdoor Education som eit læringsklima og ikkje som eige fag, noko som samsvarar med friluftsliv som kontekst for læring.

Ford (1986) argumenterer for at Outdoor Education er best avklart gjennom definisjonen: «Education in, about, and for the outdoors», først presentert av Donaldson og Donaldson (1958). Definisjonen fokuserer på Outdoor Education som ein metode for læring som *føregår utandørs*, og som fokuserer på *læring om naturen* med *formål om auka økologisk medvit*. Definisjonen har vore kritisert i ulike samanhengar, både når det gjeld fokuset på kor det skal lærast, kva som skal lærast og med kva formål det skal lærast (Priest, 1986).

Priest føreslår eit alternativ der læringsgrunnlag og fokus på relasjonar blir framheva:

Outdoor education is an experiential process of learning by doing, which takes place primarily through exposure to the out-of-doors. In outdoor education the emphasis for the subject of learning is placed on RELATIONSHIPS, relationships concerning people and natural resources. (Priest, 1986, s. 13).

Definisjonane av Outdoor Education omfattar mange typar aktivitetar, med ulike typar formål, primært utandørs. Outdoor Education kan såleis føregå i alt frå innandørs planlegging av tur, i relativt urbane situasjonar til meir eller mindre urørt natur.

Røtene frå det erfaringsbaserte perspektivet på læring er gjennomgåande i pedagogiske programtilnærmingar innafor Outdoor Education. John Dewey har fungert som ei stor kjelde

til inspirasjon når det gjeld å argumentere for læringsprosessen (Priest & Gass, 2005). Det same har Kurt Hahn og hans etablering av Outward Bound vore når det gjeld tilrettelegginga av mange av programma innafor Outdoor Education, Adventure Education og Wilderness Education (Hans, 2000).

*Outdoor learning* kan i mange samanhengar forståast som meir eller mindre parallelt med Outdoor Education. Omgrepet er i hovudsak brukt i Storbritannia, då knytt til ulike Outdoor, Adventure og Wilderness program, men òg til feltarbeid i skulesamheng (Rea, 2008; Rickinson et al., 2004). Outdoor Learning kan såleis famne eit endå breiare felt enn Outdoor Education.

### **Adventure Education**

Priest (1986) framhevar vidare to tradisjonar innafor Outdoor Education; 1) Environmental education og 2) Adventure Education. Environmental education fokuserer på økologiske spørsmål, medan Adventure Education fokuserer på mellom-menneskelege relasjonar og opplevingar av seg sjølv i møte med naturen.

Omgrepet *Adventure* blir gjort greie for på ulike måtar. Bentsen, Andkjær, et al. (2009) presenterer ei gjennomgåande og utbreidd forståing av omgrepet, utvikla allereie av Ewert (1989): Aktivitetane skal romme ein form for opplevd risiko, deltakarane skal gjere ein innsats for å klare oppgåva eller utfordringa, og det er ei form for uvisse knytt til resultatet av innsatsen.

Adventure Education framstår som ei relevant retning knytt til friluftsliv som sosialt læringslandskap, då målsettinga for Adventure Education program i særleg grad er assosiert med å auke deltakarane sitt sjølvbilete og deira relasjonelle evner (McKenzie, 2000). Dette er òg synleg i gjennomgangar av litteratur og forskning på feltet, der fokus ligg på utvikling av sjølvbilete, locus of control, leiarskap og relasjonelle/ sosiale dugleikar. Samstundes kan målsettingane variere og i ulik grad legge vekt på dimensjonar innafor rekreasjon, pedagogikk, utvikling og terapi (Priest & Gass, 2005).

Internasjonal litteratur og forskning framhevar *Outdoor- and wilderness-based treatment programs* som sentrale i eit aukande terapeutisk arbeid med ungdom, som av ulike grunnar og på ulike måtar er på kant med samfunnet. Den terapeutiske bruken av friluftsliv er i

denne samanheng relevant, då den i tråd med mi undersøking rettar seg mot ungdom i sosial risiko. *Adventure Therapy* og *Wilderness Therapy* utgjer då sentrale omgrep. Det terapeutiske arbeidet og grunnlaget blir tydeleggjort innafor desse tilnærmingane, og i særleg grad i valde definisjonar av *Wilderness Therapy* (Russell, 2000; 2001; Russell & Phillips-Miller, 2002).

### 2.2.2 Friluftsliv som læringslandskap i lys av internasjonale omgrep

Korleis skal ein plassere *friluftsliv som læringslandskap* i dette feltet av internasjonale omgrep og tilnærmingar? Friluftsliv blir i mange samanhengar løfta fram som eit alternativ til engelsk-amerikanske og programorienterte tilnærmingar. Den Skandinaviske tilnærminga blir presentert som ein alternativ pedagogikk med røter i kultur, historie og natur, og ei kritikk mot fokuset på kommersialisering, dugleikseffektar og risiko (Backman, 2008, 2011a, 2011b; Henderson & Vikander, 2007; Loynes, 2002).

Nasjon, kultur og mytologi blir løfta fram som grunnlag for å forstå tilnærminga til risiko innafor friluftslivsfeltet.<sup>1</sup> I den amerikanske og engelske mytologien utgjer naturen noko framand, noko som kan overvinnast. Risikoen i naturen er i særleg grad framheva, og framkjem som eit sentralt pedagogisk verkemiddel innafor dei presenterte internasjonale tilnærmingane til friluftsliv. Sjølv om norsk natur er krevjande, blir den sjeldan framstilt som noko som skal overvinnast. Eit forhold til naturen prega av tillit, er framstilt som ei kjerne i norsk kulturarv (Tordsson, 2010). Det å drive friluftsliv vil alltid vera prega av ein viss grad av risiko, ibuande i vår rørsle i naturen. Den pedagogiske forståinga i norsk og nordisk friluftsliv byggjer på dette, men vektlegg «tur etter evne» og veiledning som grunnleggjande tilnærmingar<sup>2</sup>.

Den norske kulturelle og historiske ballast innafor friluftslivsfeltet, synest å gi omgrepet og fenomenet friluftsliv ein særstilling som alternativ pedagogikk, både i nasjonal og internasjonal samanheng. Det er likevel slik at det òg er ulik bruk og forståing av norsk friluftsliv, der til dømes opplevd risiko er meir eller mindre vektlagt. I tillegg finn ein

---

<sup>1</sup> Tordsson utdjupar nasjonsbygging, mytologi og kultur som grunnlag for å forstå friluftslivet i sin doktoravhandling: "Å svare på naturens åpne tiltale" (Tordsson, 2003) og i boka "Friluftsliv, kultur og samfunn" (Tordsson, 2010).

<sup>2</sup> Nils Faarlund og Bjørn Tordsson er sentrale bidragsytarar når det gjeld forståing av friluftsliv og pedagogikk i norsk kontekst. Sjå til dømes (Faarlund, 1974; Tordsson, 2010; Tordsson & Ydegaard, 2006).

beskrivelsar av aktivitetar i naturen i andre land som minner om tradisjonelt norsk friluftsliv (Henderson & Vikander, 2007). I Australia og på New Zealand finn ein mellom anna ei pedagogisk fokusering på identitet, landskap og natur. «Experience of place» og «attachment to place» utgjør sentrale omgrep og element i seinare pedagogisk tilrettelegging og bruk av, samt forskning på, Outdoor Education (Payne & Wattchow, 2009; Wattchow & Brown, 2011).

Friluftsliv er eit kulturelt fenomen som påverkast av den historie, tradisjon og kontekst friluftsliv blir utført og tolka innafor. Våre relasjonar med og i naturen dannar likevel kjernen for våre fortolkingar og meiningar, og er såleis ein sentral dimensjon innafor den pedagogiske bruken av friluftsliv og i forståinga av friluftsliv som sosialt læringslandskap. Dei mange omgrep og ulike praktiseringar av friluftsliv i norsk og internasjonal samanheng opnar for eit forskingsfelt innafor friluftsliv og læring.

## **2.3 Forsking om friluftsliv og læring**

Friluftslivsforskinga i Norge er relativt ny, og strekk seg ikkje lenger enn 30-40 år tilbake i tid. Omfanget på forskinga var sparsam fram til 1990-talet. I løpet av 1990-talet og starten av 2000-talet vart det publisert fleire avhandlingar, som har påverka utviklinga av forskingsfeltet. I tillegg har bidrag frå forskingsinstitutta (NINA<sup>3</sup>, NOVA<sup>4</sup> og Østlandsforskning) og enkelte høgskular og universitet vokse fram i same periode. Dei siste 10 åra har det vore ein vekst i det friluftslivsfaglege forskingsfeltet (Bischoff, 2012).

Her er det i første rekke relevant å vise til forskning med fokus på kombinasjonen friluftsliv og læring. Databasen ERIC<sup>5</sup> er brukt for å leite fram relevant forskning. Utvalde søkeord har gitt mange treff, og tilseier at databasen er relevant å søke i. Gjennomgangen av treff viste i tillegg at ERIC var den databasen som i størst grad vart nytta som søkemonitor i reviewartiklane på feltet.

---

<sup>3</sup> Norsk institutt for naturforvaltning

<sup>4</sup> Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

<sup>5</sup> ERIC er ein internasjonal database for pedagogisk litteratur utgitt av Education Resources Information Center. Basen inneheld artiklar, forskingsrapportar, monografiar, doktoravhandlingar og konferanseinnlegg innafor det utdanningsvitenskaplege feltet.

Mine valde søkeord vart òg forsøkt overført til databasen PsychINFO<sup>6</sup>. Desse søka gav få treff. Google scholar<sup>7</sup> og Bibsys Ask<sup>8</sup> vart nytta for å fange opp andre relevante publikasjonar og for å sjekke interessante kjelder frå aktuelle referanselister. Samstundes vart databasen NORART<sup>9</sup> nytta for å fange opp norske og nordiske bidrag.

### 2.3.1 Nordisk forskning

Nordiske kunnskapsrapportar viser til liten forskingsaktivitet knytt til den pedagogiske bruken av friluftsliv i arbeid med ungdom i sosial risiko og andre grupper born, ungdom og vaksne (Bischoff et al., 2007; Fjørtoft & Reiten, 2003; Koksvik, 2009; Schantz & Silvander, 2004; Sjong, 1992). Eigne søk i databasane ERIC, NORART og Bibsys stadfestar mangelen på forskning. Søk på «friluftsliv og læring», «friluftsliv og ungdom», og «friluftsliv og behandling» viser generelt ei stor interesse for slike tema i populærvitenskaplege magasin og bøker, som til dømes «Fjell og Vidde», «Jakt og Fiske» og «Den norske turistforening» sine årbøker. Når ein avgrensar søka til vitenskaplege bidrag, er det få eller ingen treff.

Søket i Bibsys Ask viser at det er gjennomført fleire mindre empiriske undersøkingar i ulike hovudoppgåver og masteroppgåver når det gjeld friluftsliv som læringslandskap og behandlingstilbod. To av desse har fokus på sosial læring (Jensen, 2010; Sølvik, 2003). I tillegg er det avlagt eit doktorgradsarbeid ved Norges Idrettshøgskole det siste året, med tittel: «Læring i friluftsliv: om padlefellesskap i havgapet» (Magnussen, 2012). Magnussen gjennomfører eit etnografisk feltarbeid av vaksne kajakkpadlarar. Han fokuserer på læringsprosessane, med læringsfellesskapet og naturen som kontekst. Fenomenet *læringslandskap* dannar, saman med eit sosiokulturelt perspektiv på læring, det teoretiske utgangspunktet for undersøkinga.

Den nordiske forskinga på friluftsliv er tverrfagleg og prega av eit mangfald av tema. Enkelte bidrag er sentrale, sjølv om dei ikkje direkte omhandlar læring i friluftsliv. Særleg gjeld dette empirisk forskning som søkjer å forstå menneske sine *opplevingar og erfaringar i natur*, i lys

---

<sup>6</sup> PsychINFO er ein internasjonal database for psykologisk litteratur, som dekker psykologisk litteratur innan utdanning, forskning og praksis, saman med relevant materiale fra medisin og psykiatri.

<sup>7</sup> Google scholar er ein søkemonitor retta mot akademisk litteratur og forskning i ulike fag og kjelder.

<sup>8</sup> BIBSYS Ask er eit søkerekap for å søke etter dokumenter i BIBSYS sine databaser: Bibliotekbasen, ForskDok publikasjoner og ForskDok prosjekter.

<sup>9</sup> NORART er ein tverrfagleg database med norske og nordiske tidsskriftartiklar.



av relasjonelle og kroppsleggjorte perspektiv. Bischoff (2012), Skår (2010) og Krogh (1995) ivaretek slike perspektiv.

Likeeins er det gjennomført forskning på *deltaking, sjølvoppfatning og læring i fysisk aktivitet*, som er relevant for å forstå læring i friluftsliv. Liv Duesund har vore sentral når det gjeld å løfte fram det kroppsfenomenologiske perspektivet innafor norsk spesialpedagogisk forskning (Duesund, 1993; Duesund & Jespersen, 2004; Duesund & Skårderud, 2003). I tillegg er det gjennomført sentrale forskingsbidrag på tilpassa fysisk aktivitet ved Norges Idrettshøyskole, som byggjer på ei kroppsfenomenologisk forståing (Bredahl, 2012; Nyquist, 2012; Standal, 2009). Alle desse bidraga vil på ulike vis vera relevante for ei relasjonell og kroppsleggjort forståing av læring og friluftsliv i det spesialpedagogiske fagfeltet.

Vidare er det gjennomført nokre sentrale forskingsbidrag på *uteskule* i Norge og Danmark det siste tiåret (Bentsen & Jensen, 2012; Bentsen, Mygind, et al., 2009; Jordet, 2007; Mygind, 2005c; 2007; 2009). Bidraga er relevante når det gjeld å forstå bruken av friluftsliv i opplæringssamanheng, då fysisk aktivitet, praktisk arbeid og natur utgjer sentrale dimensjonar både i uteskule og friluftsliv.

### 2.3.2 Internasjonal forskning

Den internasjonale forskinga er prega av ei programfokusert tilnærming til friluftslivsfeltet. Mykje av forskinga er difor retta mot å vurdere dei personlege og sosiale «effektane» av ulike «Outdoor Education program»<sup>10</sup>. Dei seinare åra har det i tillegg utvikla seg ei forskingsinteresse retta mot deltakarane sine opplevingar innafor alternative tilnærmingar til Outdoor Education.

#### **Personlege og sosiale verdiar av «Outdoor Education program».**

Søk på forskning innan Outdoor education<sup>11</sup> vart kombinert med eit søk på metaanalysar<sup>12</sup>. Målsettinga var å skaffe eit oversyn over relevant forskning og eit bilete av psykososiale verdiar knytt til bruken av «Outdoor Education program».

---

<sup>10</sup> «Outdoor Education program» er her brukt som omgrep for å omtale internasjonale programtilnærmingar til friluftsliv. Ei slik benemning er i tråd med omgrep brukt i den presenterte forskinga, så lenge anna ikkje er nemnt.

<sup>11</sup> Søket på Outdoor Education, er utforma på følgjande måte i database ERIC for å dekke relevante tilnærmingar: «Outdoor Education OR Adventure Education OR Wilderness Therapy OR Outdoor experiential learning»

Søket synleggjorde ei stor interesse for forskning på «Outdoor Education program» dei siste 20 åra. I tillegg framheva søket ei tyngde av metaanalysar gjennomført i perioden 1990 til første del av 2000. Perioden framstår som eit tidsrom med særleg behov for å vurdere «effektar» av ulike program, og samanstill tidlegare funn.

Tre metaanalysar gjennomført på slutten av 90-talet og starten av 2000 talet vert framleis referert til i utstrekkt grad (Cason & Gillis, 1994; Hans, 2000; Hattie et al., 1997). Analysane rettar seg mot ulike typar målgrupper, alt frå ungdom og vaksne gruppert som «normale» til ungdom og vaksne med ulike emosjonelle-, sosiale- eller fysiske utfordringar. Dei tre metaanalysane peikar på ein positiv samanheng mellom personlege og sosiale effektar og deltaking i «Outdoor Education program». Personlege verdiar knytt til sjølvkjensle, «locus of control» (kontrollplassering), vurderingar av eiga åtferd og leiarskap er i særleg grad framheva. I tillegg indikerer ei undersøking korleis «effektane» verkar å auke over tid, etter at programmet er fullført. Dette er eit uvanleg fenomen når det gjeld effektvurderingar knytt til implementering av pedagogiske og terapeutiske program (Hattie et al., 1997).

Søket på metaanalysar på «Outdoor Education program» gav 17 treff, når søket blei avgrensa til ungdom i sosial risiko som målgruppe<sup>13</sup>. 5 artikkel og forskingsrapportar vart vurdert som relevante for denne presentasjonen, basert på gjennomlesing av abstract og fulltekst artikkel: Bedard, Rosen og Vacha-Haase (2003), Moote og Wodarski (1997), Russel (2002), Sandford, Duncombe og Armour (2008) og Wilson og Lipsey (2000).

Dei 5 metaanalysane framhevar ei auka interesse og bruk av ulike «Outdoor Education program» i arbeidet med utsett ungdom. Det blir framheva positive utbytte knytt til ungdommane si personlege utvikling når det gjeld auka sjølvkjensle (Bedard et al., 2003; Moote & Wodarski, 1997; Russel, 2002; Wilson & Lipsey, 2000), auka evne til å gjennomføre fysiske og emne-spesifikke oppgåver og ei overføring av «adventure skills» til andre livsarenaer (Moote & Wodarski, 1997). Når det gjeld ungdommane si sosiale utvikling, framhevar forskingsgjennomgangane ei auke knytt til sosiale dugleikar og vurderingar i møte med ulike miljø (Bedard et al., 2003; Moote & Wodarski, 1997; Russel, 2002). Utbytte i

---

<sup>12</sup> Søket på metaanalysar vart utforma på følgjande måte i ERIC: «Review OR Meta analysis»

<sup>13</sup> Søket på metaanalysar og «outdoor education» blir avgrensa med følgjande omgrep for å dekke målgruppa ungdom i sosial risiko: «exp Adolescents/ or exp Delinquency/ or exp Delinquent Rehabilitation/ or exp Disadvantaged Youth/ or exp Youth Problems/ or exp Youth Programs/OR exp Behavior Problems/»

etterkant av behandlingsopplegget, er derimot mindre tydelege (Russel, 2002). Sjølv om effektstorleikane varierer noko er det eit sentralt poeng at ingen av dei analyserte undersøkingane viser skadeleg effekt på deltakarane si helse eller velvære (Moote & Wodarski, 1997).

Det er likevel ei gjennomgåande uro i alle presenterte forskingsgjennomgangar knytt til variasjonen i resultata. Wilson og Lipsey (2000) problematiserer i særleg grad «effekten» av «Wilderness program» i sin studie. Det er eit uklart bilete av kva som gjev gode resultat ved dei ulike programma.

### **Kontekstuelle dimensjonar og programvariablar**

Dei vurderte programma varierer, men inkluderer meir eller mindre krevjande fysiske aktivitetar, pedagogiske eller terapeutiske tilnærmingar og ulike fysiske omgjevnader utandørs. I tillegg utgjer deltakargruppa og instruktøren sentrale brikker i desse programma. Dei pedagogiske og terapeutiske resultata av programma er forsøkt knytt opp mot ulike programvariablar i gjennomgangane av litteratur og forskning.

Hattie, Marsh, Neill og Richards (1997) påpeikar korleis enkelte program viser «effekt» på utvalde områder, og korleis det er sannsynleg at berre delar av programmet påverkar «effekten». Lengda på programma utgjer ein variabel som påverkar resultata i negativ eller positiv retning. I følgje Cason og Gillis (1994) og Hattie et al. (1997) oppnår program som går over lengre tid betre resultat, enn kortare program. Wilson og Lipsey (2000) argumenterer derimot for det motsette, når det gjeld forbetring av kriminell utvikling.

I følgje Hans (2000) ser målet med programmet ut til å forklare delar av resultata innafor dei ulike studium. Program med uttalt terapeutisk målsetting framstår meir «effektive» enn dei pedagogiske programma, når det gjeld deltakarane si utvikling av «Locus of Control». Wilson og Lipsey (2000) understrekar likeeins den terapeutiske tilnærminga som sentral.

Samstundes finn dei at programma er mest «effektive» når dei i tillegg involverer relativt intense fysiske aktivitetar.

Sandford et al. (2008) framhevar relasjonane og vaksenrolla i den aktuelle tilrettelegginga. Samstundes understrekar dei fokus på «the nature of the process» heller enn fokus på sjølve aktiviteten som blir gjennomført. Dei påpeikar korleis ungdommane sjølv og konteksten

aktivitetane er gjennomført i påverkar i kva grad ungdommane har utbytte av å delta i programma.

### 2.3.3 Vurderingar av forskinga

Manglande forskning, varierende kvalitet på forskinga og manglande tydeleggjering av samanhengen mellom «effekt» og programvariabel er sentrale poeng i gjennomgangane av internasjonal forskning (Bedard et al., 2003; Cason & Gillis, 1994; Hans, 2000; Hattie et al., 1997; Moote & Wodarski, 1997; Russel, 2002; Sandford et al., 2008; Wilson & Lipsey, 2000). Kva program-komponentar framstår sentrale, og kvifor er desse sentrale? Den komplekse prosessen mellom dei ulike komponentane er i tillegg avgjerande. McKenzie (2000) forsøker å møte delar av denne kritikken i ein gjennomgang av litteratur. Ho fokuserer på ulike dimensjonar som er vanlege i Adventure Education Program, og brukar tidlegare forskning for å vurdere desse opp mot presenterte personlege og sosiale effektar av programma<sup>14</sup>. Ho konkluderer likevel med ei trong for utfyllande empirisk forskning på feltet.

Ulike typar program med ulike målsettingar og ulike deltakarar utfordrar kvaliteten på den empiriske forskinga og på gjennomførte metaanalysar. Kritikken mot forskinga på «effektane» ved «Outdoor Education program» blir oppretthaldt òg i seinare tid. Utfordringar knytt til validiteten av observert utbytte er dokumentert, men ikkje løyst (Lariviere et al., 2012). Gillis, Gass og Russel (2008) er i tillegg kritiske til at program med ulike tilnærmingar og formål blir slått saman og vurdert under eitt. Gjennom eit pilotstudium føreslår dei måtar å klargjere forskinga på, slik at dei ønskja «effektane» blir undersøkt. I tillegg framhevar dei lovande resultat knytt til eit utvald program<sup>15</sup> retta mot ungdom med sosiale utfordringar.

Seinare forskning brukar i større grad kvalitative metodar for å undersøke både læringsutbyttet og Outdoor Education som læringskontekst. Forskinga løftar fram ulike læringsprosessar og læringsressursar i Outdoor Education knytt til minner, relasjonar mellom menneske og relasjonar til natur og val av stad («place») (sjå til dømes Brymer & Gray, 2009; Humberstone & Stan, 2012; Payne & Wattchow, 2009; Rea, 2008; Waite, 2007; Wattchow, 2007, 2008).

---

<sup>14</sup> Ulike poeng og tilnærmingar innafor programdimensjonar som fysiske omgjevnader, aktivitet, prosessering, gruppa, instruktør og deltakarar vert framheva som positive for personleg og sosial utvikling.

<sup>15</sup> BMtA program (The Behavior Management through Adventure)

Den kvalitative forskinga er særleg relevant for drøftinga av mine data, då den i større grad ivaretek det relasjonelle og situerte aspektet ved læring. Formålet med fleire av dei kvalitative undersøkingane er å undersøke det særeigne og situerte ved Outdoor Education, basert på deltakarane sine opplevingar. Ulike tilnærmingar til læring blir anvendt, men det rettast hovudsakleg fokus mot den opplevde læringa, heller enn potensielt målbare «effektar». Dei nemnte nordiske forskingsbidraga gir utfyllande innblikk i korleis opplevingar og erfaring i natur og fysisk aktivitet kan verke inn på læringsprosessar, og utgjer likeeins sentrale tilnærmingar i denne avhandlinga.

Ei vidare presentasjon av læring vil utdjupe læringsprosessane slik dei er forstått i denne undersøkinga.



### 3 Læring

Læring utgjør ein sentral ressurs for menneskeleg utvikling av kompetanse, og framstår avgjerande for å meistre utfordringar i livet. Mennesket lærer i dei fleste situasjonar, på alle livsarenaer og gjennom heile livet. Til alle tider har det eksistert kunnskap om korleis læring skal fremmast. Samspelet mellom den individuelle utrustninga og kontekstuelle impulsar går att i forståingar av læring. Det er likevel slik at fleire sider ved læringsprosessen enno er ukjente, og at ulike læringsperspektiv vektlegg ulike læringsvilkår (Befring, 2012).

Dette kapittelet gjer greie for utvalde tilnærmingar til læring, meint for å kaste lys over ungdommane si sosiale læring og friluftsliv som sosialt læringslandskap.

#### 3.1 Ulike former for læring

Læring er i innleiinga definert som «erfaringsbasert endring og utvikling av åtferd, kunnskapar og holdningar.» (Befring, 2012, s. 46). Læring inneber såleis ei endring, basert på tileigning av nye ressursar. Ressursar som gjer at ein kan handle, tenkje eller oppleve noko på nye måtar. Når læringa er vellukka vil ressursane medføre positive utviklingsspiralar. Dersom born, ungdom eller vaksne opplever å mislukkast gjentakande gonger i si tileigning av dugleikar eller kunnskap, kan ein likeeins snakke om negative utviklingsspiralar. Ei opphopping av negative eller positive læringserfaringar vil påverke motivasjonen for vidare læring.

Læring kan vera *tilsikta og planlagt* i form av opplæringsformer som undervisning, rettleiing eller instruksjon. Læring kan likeeins vera *utilsikta og ikkje planlagt*. Ein stor del av all læring oppstår tilfeldig eller som tilleggsgevinst av deltaking i ulike aktivitetar saman med andre, og blir ofte kalla medlæring. Den utilsikta forma for læring kan såleis førekomme utanom tilrettelagte læringssituasjonar, men vil i tillegg føregå parallelt med ein kvar opplæringssituasjon (Befring, 2012). Både den tilsikta og utilsikta forma for læring vil påverke den enkelte si læringsoppleving. Ulike former for læring dannar såleis sentrale utgangspunkt for å forstå ungdommane si sosiale læringsoppleving som ein allsidig prosess.

Befring (in press) framhevar tre grunnleggande pedagogiske metodar, som kan utdjupe det allsidige ved læringsprosessen. (i) Den *deduktive metoden* omhandlar teoretisk opplæring

med innprenting av normer, reglar og prinsipp. (ii) Den *induktive metoden* omhandlar ei praktisk tilnærming basert på erfaringar og observasjonar. (iii) Den *abduktive metoden* omhandlar tilnærmingar som gir rom for fantasi og problemløysing, og som tek vare på kreative prosessar.

Dei tre pedagogiske tilnærmingane er på ulike måtar vektlagt i ulike læringsmiljø. Den formaliserte opplæringa i skulen er i særleg grad prega av den deduktive tilnærminga, der undervisning og læring i stor grad er knytt til enkeltfag og tekstleg kunnskap. Praktisk røynsle dannar òg grunnlag for kunnskapstileigning i skulen. I fag som naturfag, språk eller praktisk-estetiske fag finn ein innslag av induktiv læring. Likeeins blir kreativitet og problemløysing, som abduktive tilnærmingar, brukt i aukande grad (Befring, in press). Når det gjeld vektlegging av erfaringsbaserte og kreative læringsprosessar har skulen likevel eit utviklingspotensial. Saugstad (2003, 2008) har i den samanheng peika på eit «liv – lære problem» i skulen, då ein manglar reell tilgang til deltaking i relevante, praktiske fellesskap. Teoretisk instruksjon eller informasjon om praksis, eller isolerte øvingar på praktiske oppgåver, vil i liten grad føre til læring av praktisk kunnskap.

Friluftsliv kan i denne undersøkinga omtalast som eit praktisk læringslandskap plassert i ein opplæringskontekst. Tilgangen til fysisk deltaking og samhandling i naturen utgjer sentrale trekk ved læringslandskapet og muleggjer praktiske erfaringar og kreative læringsprosessar. Den induktive læringsmetoden vil i særleg grad framhevast i denne undersøkinga. Eit kroppsfenomenologisk perspektiv vil i den samanheng tydeleggjere kroppen som grunnleggande i forståinga av erfaringsdanning og læring.

### **3.2 Kroppsfenomenologisk perspektiv**

Omgrepet fenomenologi nyttast i dag i hovudsak om den filosofiske retning som Edmund Husserl (1859-1938) grunnla i byrjinga av 1900-talet. Fenomenologiske tradisjonar vektlegg våre ulike måtar å oppleve og erfare vår felles verd. Vår livsverd (Lebenswelt) vert løfta fram som eit hovudomgrep. Husserl omtalar livsverda som vår naturlege verd. Ei verd som me lever og samhandlar i, og som me er «absorbed by» i våre kvardagslege aktivitetar. Me er alle del av ei felles livsverd. Samstundes framstår den same verda ulikt for den enkelte. Ulike livserfaringar, dupleikar og kulturelle bakgrunn påverkar kva me ser og korleis me opplever eit fenomen, handling eller situasjon (Føllesdal, 1990, 2003).



Friluftsliv som læringslandskap kan omtalast som ei felles livsverd for dei utvalde ungdommane innafor eit gjeve tidsrom. Den er felles i den forstand at ungdommane samhandlar og deltek innafor ei felles setting. Likevel er opplevingane av denne livsverda ulik for den enkelte ungdom, då dei alle ber med seg ulike erfaringar og historie. Me kan difor omtale ein felles skitur som eit bilete på vår felles livsverd, men òg som eit bilete på fleire personlege og subjektive livsverder.

Merleau-Ponty (1908-1961) var i særleg grad oppteken av *vår kroppslege persepsjon i møtet med omverda*. Vektlegginga av kroppen framstår sentral for å forstå mennesket sine eksistensielle grunnvilkår og tileigning av kunnskap, og tydeleggjer skiljet mellom kroppsfenomenologien og andre retningar innanfor fenomenologi. Vårt kroppslege møte med verda er grunnlaget for all oppleving og erfaring innafor den kroppsfenomenologiske tradisjonen. Vårt møte med livsverda er før-refleksiv – me opplever livsverda før me reflekterer over den. I følgje Merleau-Ponty kan me verken oppleve oss sjølv eller verda utan kroppen. Me står alltid i eit tvitydig og dialektisk forhold til omverda (Duesund, 1993).

Merleau-Ponty framhevar i tillegg kroppen sin aktive og relasjonelle dialog med verda. «Kroppen er ikke en mekanisk gjenstand som svarer på omverdenens stimuli. Den står i et levende samspill og i en ustanselig dialog med verden.» (Duesund, 1995, s. 31). Kroppen kan forståast som relasjonell og ikkje direkte determinert av krefter utanfrå. Det ligg eit skapande potensial om muleg utfolding i kvar kropp, då kroppen er sansande, opplevande og skapande i møte med verda.

Eit sentralt poeng i den samanheng er korleis kroppen møter omverda med ein opphavlege intensjonalitet, vår merksemd er alltid retta mot eit objekt. Husserl er ikkje oppteken av objektet i seg sjølv, men framhevar i større grad korleis ei akt og ei handling alltid er retta mot noko – den er intendert. Merleau-Ponty brukar omgrepet «motor intentionality» for å forklare det særeigne ved menneske si evne til å gripe ein gjenstand og understreke korleis motorikken må forståast som ein opphavleg intensjonalitet. Sean Kelly byggjer på dette omgrepet, då han utfordrar ei kognitivistisk forståing av rørsle, gjennom å reflektere over forskjellen mellom å *gripe* noko og å *røre* ved noko. «When we grasp an object we are directing ourselves toward it, and therefore the action is intentional» (Kelly, 2000, s. 176). Kelly omtalar det å gripe som ei kompleks handling, der gjenstanden ein skal gripe innehar ei

meir eller mindre ubestemmeleg forklaring. Han peikar på kroppen si evne til å identifisere og rette seg mot gjenstanden på ein før-forståeleg måte, som ikkje kan forklarast med ord. Det er ikkje dei objektive eigenskapane eller den objektive plassering av gjenstanden som er avgjerande for utføringa av handlinga. Kelly løftar vidare fram nyare nevrologisk forskning som ei stadfesting av kroppen sitt intensjonale møte med ulike situasjonar.

Den kroppslege intensjonaliteten kjem til syne både når ein skal gripe ein ball, men òg når ein i overført tyding skal gripe ein situasjon. Mennesket møter verda med denne opphavlege intensjonaliteten, med eit ønskje om å få eit maksimalt grep om situasjonen dei er del av. På den måten søker kroppen meining (Duesund, 1995).

According to Merleau-Ponty, higher animals and human beings are always tending towards getting a *maximum grip* on their situation. (...) When grasping something, we tend to grab it in such a way as to get the best grip on it. (Dreyfus, 2007, s. 8, kursiv i original).

Kroppen rettar seg såleis mot situasjonar, gjennom konkrete handlingar og val. Desse handlingane er motivert ut frå ideen om å oppnå mest muleg grep om den gjevne situasjonen.

Østerberg peikar på den *intensjonale kroppen* i forordet til den norske utgåva av Merleau-Ponty sitt verk «Kroppens fenomenologi» (Merleau-Ponty, 1994): «Kroppens syntese er intensjonal, dvs. den er rettet henimot noe, den uttrykker et 'jeg kan', eller den fremkaster muligheter, projeksjoner kommende handlinger. Derfor inngår sansning i slike helhetlige prosjekter (...)» (Østerberg, 1994, s. XI). Østerberg framhevar korleis kroppen rettar seg mot verda gjennom deltaking og handling. Samstundes påpeikar han korleis vår sansing må forståast som del av den heilskap og omverd me sansar i. Taylor (2005) løftar på same måten fram det heilskaplege ved våre persepsjonar. Han hevdar mellom anna at verda, slik Merleau-Ponty omtalar den, er holistisk frå byrjinga. Ein kan difor ikkje snakke om isolerte, uavhengige persepsjonar. Han fortset: «Something has this status only within a wider context that is understood, taken for granted, but for the most part not focused on. » (Taylor, 2005, s. 36).

I kroppsfenomenologien vert vår eksistens stadfesta gjennom vårt kroppslege møte med omverda. Samstundes er me i verda i form av samhandlande kroppar. Kroppen er alltid ein

sosial kropp. Interaksjonen vert i følge Merleau-Ponty (1994) gjeven, då all kroppsleg aktivitet er sosial. Når det kjem til den sosiale relasjonen mellom menneske, framhevar Merleau-Ponty det indre band og dei uklare grensene mellom meg og dei andre. Sameksistensen vert omtalt som ein open, kommunikativ situasjon (Østerberg, 1994).

Merleau-Ponty (1962) beskriver møtet med andre menneske som ei forlenging av vår eigen intensjonalitet. To møtande kroppar kan såleis framstå som to sider av det same fenomenet. Denne felles kroppslege opplevinga må likevel ikkje forståast som om dei to kroppane blir eitt. Ulike menneske og ulike kroppar vil til ei viss grad alltid vera skilt frå kvarandre innafor ein dialektisk relasjon. Me ser og blir sett på same tid. Dette kan vidare forståast som at me er både subjekt og objekt. Me erfarer som subjekt, samstundes som me er perseptuelle objekt for andre. Subjekt og objekt kan ikkje skiljast fullstendig, men inngår i ei dynamisk «væren-i-verda», som er kontinuerleg både – og. (Duesund, 1993, 2007).

På same vis kan me både vera subjekt og objekt for oss sjølv. «Jeg betragter min krop, som er mit synspunkt på verden, som en af genstandene i denne verden.» (Merleau-Ponty, 1994, s. 6). Det at kroppen kan framstå som eit subjekt og objekt på same tid gir uttrykk for kroppen som både tvitydig og sirkulær, i følge Madison (1981). Merleau-Ponty gjev eit døme på denne sirkulariteten då han påpeikar korleis kroppen kan *gripe* seg sjølv, ved at den eine armen grip den andre. På den måten kan me gripe og bli gripne samstundes. Me kan røre oss, samstundes som me kan reflektere over rørsla. Dømet gjev såleis ei forklaring til det sirkulære forholdet mellom den levde, subjektive kroppen og den fysiske, objektive kroppen. Vidare løftar dømet fram menneskekroppen sin eineståande evne til sjølvrefleksjon.

Innafor det kroppsfenomenologiske perspektivet påverkar menneske og omverda kvarandre gjensidig. Kropp og tanke er forstått som ein heilskap i aktivt samspel med ei aktiv omverd. Generelt kan ein påstå at kroppen i liten grad inngår som eit grunnomgrep i pedagogisk litteratur. Korleis kan den presenterte måten å forstå kroppen sin «væren-i-verda» påverke vår forståing av læring?

### 3.2.1 Kroppslege erfaringar som grunnlag for læring

Den kroppslege, sanslege erfaringa framstår som det eksistensielle utgangspunktet for vårt møte med omverda, innafor kroppsfenomenologisk tenking. Mennesket erfarer gjennom direkte sansing av omverda, som igjen dannar grunnlaget for kunnskap og læring.

Interaksjonen mellom ny konkret meining og tidlegare erfaringar, skapar saman med sirkulariteten mellom subjekt og objekt grunnlaget for ny meining og læring. Det ligg eit skapande potensial om muleg utfolding i kvar kropp, som gjer at me både kan lære og ikkje lære gjennom kroppen (Bengtsson & Løkken, 2004; Duesund, 1993).

Våre umiddelbare kroppslege erfaringar dannar vidare basisen for ei reflekterande forståing av erfaringa. Vår medvit er difor ikkje definert gjennom *eg tenker at* men heller gjennom *eg kan*.

Bevidstheden er at være hos tingen ved hjelp af kroppen. En bevægelse er lært, når kroppen har lært den (...), og at bevæge sin krop er at rette sig mod tingene gennem den, at lade den besvare den udfordring, de uden noge forestilling udsættes for. (Merleau-Ponty, 1994, s. 92).

På denne måten framhevar Merleau-Ponty korleis me er i verda gjennom våre kroppar. Kroppen er ikkje i rommet eller i tida, men kroppen *bebor* rommet og tida. Me erkjenner gjennom vår kropp, og vår kunnskap blir lært og avleira i kroppen. Slike avleiringar blir til over tid, og krev ei gjentaking av aktiviteten for at dugleikane skal bli inkorporert. Desse avleiringane vil ikkje forsvinne i følge Merleau-Ponty. Har ein først lært å sykle, gløymer ein det aldri. Duesund illustrerer vidare korleis våre dugleikar i kroppsleg aktivitet påverkar vår oppleving av verda:

Bevisstheten er vekket og utviklet ved hjelp av kroppslig aktivitet. Dette har i sin tur innvirkning på vår opplevelse av den verden vi lever i. Elven utenfor vinduet ser annerledes ut enn den gjorde før vi lærte å svømme. Før var den utilgjengelig og et hinder. Nå kan vi krysse den. (Duesund, 1995, s. 45).

Dugleikane våre vert såleis det kroppslege uttrykket for at *eg kan*. Vidare påverkar dei korleis me oppfattar verda rundt oss, kva me ser og korleis me tolkar det me ser. Kunnskapen kan i denne samanheng omtalast som *handlingsboren* (Godal, 2007) eller *taus* (Polanyi, 1967) og framhevar korleis kunnskapen ikkje alltid let seg formalisere i skrift- eller talespråk, men kjem til uttrykk gjennom våre handlingar. Slik handlingsboren kunnskap har til alle tider blitt

overført mellom generasjonar, basert på etterlikning og *medlæring* i arbeid og kvardagsliv, og utgjer sentrale former for læring (Befring, 2012).

Merleau-Ponty opparbeidar, gjennom sin eksistensfilosofi, eit grunnlag for å forstå korleis mennesket lærer og utviklar kunnskap. Han løftar fram vår merksemd som ei aktiv handling i tråd med det å gripe ein gjenstand. Vidare peikar han på merksemd som ei aktiv handling som endrar seg i samspel med situasjonen, og som legg grunnlaget for vår tileigning av kunnskap. Vår kognitive evne eksisterer såleis berre gjennom handling. Resultatet av handlinga er avhengig av ei fullendt aktiv handling, på same måten som når me grip ein ball. «The result of the act of attention is not to be found in its beginning.» (Merleau-Ponty, 1962, s. 36). Det er altså først når me har grepe ballen, eller blitt medvitne om ein sak, at me kan vurdere handlinga som vellukka eller ikkje.

Eit kognitivt og eit sosialt perspektiv kan framstå som to ytterpunkt i læringsdiskusjonar. Det er difor verdt å merke seg at ein kan finne att ulike definisjonar av læring som i ulik grad kan plasserast innafor kontinuumet det individuelle – det sosiale. Ein kan hevde at ei kroppsfenomenologisk tilnærming til læring utgjer eit mellomstandpunkt mellom det individuelle og sosiale perspektivet. Vel og merke, med vekt på den individuelle kroppen og ikkje den individuelle kognisjon. Såleis løftar ei kroppsfenomenologisk læringstilnærming fram både den individuelle kroppen og den sosiale kroppen, noko Duesund (1993, 1995) har framheva som avgjerande innafor det spesialpedagogiske fagfeltet.

Korleis kroppsfenomenologien kan verke inn på vår forståing av læring er likevel i liten grad gjort greie for av Merleau-Ponty. Sjølv nemner han ordet *læring* berre ein gong i boka «Phenomenology of Perception» (1962), då han drøftar merksemd forstått innafor empirismen og intellektualismen. Stelter (2008b, 2008c) er ein av dei som plasserer dei levde erfaringane som basis for meningsdanning og læring, og uttrykker korleis individet er knytt til spesifikke materielle, sosiale og kulturelle kontekstar. Vidare framhevar han korleis desse levde, personlege erfaringane er kroppslege og alltid knytt til praksis. Han finn vidare at desse førstehandserfaringane ikkje er personsentrerte, men heller orientert mot interaktivitet og sirkularitet. Han gjentek på den måten fokuset på relasjonen mellom individet og omverda, kor mennesket er del av eit større heile.

Stelter (2008c) stiller vidare det sentrale spørsmålet i denne samanheng, nemleg korleis ein kan forstå læring i lys av «the first-person approach». Kroppsforankra erfaring og læring vert såleis definert på følgjande måte:

Body-anchored experiencing and learning can be defined as an experiential person-environment interplay towards change, which has its point of departure in the sensuous basis of bodily perceptions. (Stelter, 2008c, s. 47).

Denne definisjonen av læring vektlegg, i tråd med andre læringsdefinisjonar, endringsprosessen i all erfaring og læring. Det skjer ei endring med oss og med dei rundt oss når me erfarer og lærer nye ting. Stelter peikar vidare på korleis kroppen dannar utgangspunktet og basisen for denne endringa, noko som er i tråd med ein kroppsfenomenologisk tradisjon.

Vidare påpeikar Stelter (2008c) korleis endringa ikkje er noko som skjer isolert i ein kropp, men heller som ein erfaringsnær prosess som skjer i eit samspel mellom personen og miljøet rundt. Relasjonen mellom læring og kontekst framstår sentral, når ein framhevar endring som ein erfaringsnær prosess i eit samspel mellom individ og miljø. Eit kroppsfenomenologisk perspektiv framhevar eit gjensidig samspel mellom individet og omverda. Eg opplever dette som eit svakt holistisk menneskesyn<sup>16</sup>, som byggjer på ei forståing der mennesket både påverkar og blir påverka av omverda.

Forståinga av konteksten for læring varierer i ulike læringstradisjonar. Innafor fenomenologien ligg fokus i hovudsak på den umiddelbare sosiale konteksten, og det er nærliggande å hevde at fenomenologien i størst grad ivaretek den lokale konteksten. På andre sida kan ein argumentere for at livsverda òg, som eit eksistensielt omgrep innafor fenomenologien, kan ivareta dei meir utstrakte dimensjonane ved den sosiokulturelle omgjevnaden. Det fenomenologiske omgrepet *livsverda* er med sin natur, historie og kultur forstått som basisen for menneskeleg oppleving og erkjenning, og horisonten for all handling og utvikling av abstrakte omgrep. Kroppsfenomenologien framhevar såleis den umiddelbare sosiale konteksten, sjølv om den alltid er innlemma i ein kulturell kontekst. Den komplekse

---

<sup>16</sup> «Holisme» er her kjenneteikna med tilnærmingar som forstår individet gjennom å fokusere på ein større heilskap. Omgrepet kan nyanserast på eit kontinuum mellom sterk og svak holisme. Ei svak holistisk tilnærming framhevar korleis dei sosiale faktorane og mekanismane i systemet påverkar individet, samstundes som individet medverkar i eit gjensidig samspel. På denne måten medverkar både systemet og delane av systemet i skaping av resultat (Hollis, 2002).

delen av ein større praksis, kor ulike politiske, økonomiske og sosiale interesser gjer seg gjeldande, vert i større grad fokusert på innafor sosiokulturelle perspektiv.

I denne undersøkinga er samanhengen mellom læringsoppleving og læringslandskap vesentleg. Eg finn det difor naudsynt å tydeleggjere den presenterte læringsforståinga med eit utvida fokus på dei kontekstuelle og relasjonelle faktorane for læring, mellom anna funne innafor situerte læringsperspektiv.

### 3.3 Eit situert læringsperspektiv

Sosiokulturelle perspektiv på læring har dei siste tiåra utfordra kognitive forståingar av læring og utvikling. Fokuset er flytta frå kognitive prosessar i den enkelte sitt hovud til prosessane i relasjonar og deltaking i ulike fellesskap. For det første blir læring forstått som *situert*. Kunnskap kan ikkje lausrivast frå den aktuelle samanhengen der kunnskapen oppstår og er utvikla. Læringskonteksten utgjer såleis ein vesentleg del av læringa. Vidare har det vore ei forskyving frå individ til kontekst. Kunnskapen er *sosialt distribuert*, og såleis eit resultat av kontinuerlege forhandlingar om meining innafor eit fellesskap. I tillegg er *deltaking i kulturelle fellesskap* framheva som sentralt for læreprosessen. Deltakinga inneber i seg sjølv kunnskap (Witteck, 2012).

Det sosiokulturelle teorifeltet inneheld eit mangfald av tilnærmingar som både overlappar og utfordrar kvarandre. Situerte læringsperspektiv er somme av desse. «Situated learning», «learning in situ» og «learning by doing» er døme på tilnærmingar som gjev assosiasjonar til ei sosial og kontekstuell plassering av læring. Læring blir plassert i tid og stad, og knytt til praktisk aktivitet. Lave og Wenger (1991) argumenterer for at *situert læring* må forståast med ei meir omfattande hensikt enn desse tilnærmingane gjev uttrykk for. Dei vel å flytte fokus frå den situerte aktiviteten i seg sjølv, kor læring er forstått som ein type aktivitet, til teori om sosial praksis, der læring er del av all aktivitet. Læring er då forstått som ein integrert del av sosial praksis, og byggjer på:

- ei relasjonell forståing av kunnskap og læring
- meining som del av forhandling
- all aktivitet som situert
- mennesket forstått som eit heile
- ei felles konstituering av menneske, aktivitet og omverda.

Komplekse og dynamiske dimensjonar ved læring vert synlege når situert læring knytast til sosial praksis. Læring involverer såleis det å utvikle seg som menneske, og inkluderer sosialisering i læringsprosessen. Det å forstå læring som del av all sosial praksis utgjer ei sentral tilnærming når det gjeld å gripe ungdom si sosiale læringsoppleving innafor eit læringslandskap. Læringsopplevingar er skapt i aktive relasjonar med jamnaldrande, vaksne, natur og aktivitet. Det dynamiske og komplekse i desse relasjonane framstår avgjerande.

Antropologiske kasusstudium av ulike praksisfellesskap er bakgrunn for Lave og Wenger sin situerte læringsteori. Skiftande læringsmønster hos skreddarar i Libya, jordmødrer i Mexico og slaktarar i USA gav innblikk i korleis ulike roller prega deltakinga i praksisfellesskapet. *Skiftande deltaking i skiftande sosial praksis* utgjorde sentrale tilnærmingar for å forstå læringsprosessane (Lave & Wenger, 1991).

Illeris (2000) stiller spørsmål ved individet sin plass i læringsfokuset, når ein tek utgangspunkt i strukturen i sosial praksis. Ein kan miste detaljerte analysar av individuell tenking og forståing, meiner han. Lave og Wenger svarar med å rette fokuset mot korleis deltaking i sosial praksis nettopp framhevar menneske-i-verda som medlem av eit sosiokulturelt samfunn. «In contrast with learning as internalization, learning as increasing participation in communities of practice concerns the whole person acting in the world» (Lave & Wenger, 1991, s. 49). Mennesket vert såleis forstått som del av verda, der læring tek utgangspunkt i dei levande relasjonar som er i stadig endring.

Kunnskap er likeeins forstått som aktivitet gjennomført av spesifikke menneske i spesifikke omgjevnader. Instruksjon kan difor ikkje sjåast som den eine kjelda til læring. Den enkelte si *deltaking* framstår såleis avgjerande for læring: «...learning is a way of being in the social world, not a way of coming to know about it.» (Hanks, 1991, s. 24). Deltaking vil alltid avhenge av situerte forhandlingar og reforhandlingar av meining i verda. Dette betyr igjen at innsikt og oppleving alltid vil vera del av eit gjensidig konstituerande samspel. Fokuset på fenomenet deltaking i læring opphevar på denne måten dikotomiane mellom kognitiv og kroppsleg aktivitet, mellom sjølvfordjuping og engasjement, og mellom abstraksjon og oppleving. Individ er saman med handling og omverda implisert i all tanke, tale, kunnskap og læring (Lave & Wenger, 1991).



### 3.3.1 Deltaking i praksisfellesskap

Det situerte læringsperspektivet, utvikla av Lave og Wenger, utgjør ingen læringsteori, men presenterer sentrale sosiale vilkår for læring. Etienne Wenger (2004) byggjer vidare på desse vilkåra for læring, då han søker å vise korleis *identitet blir skapt gjennom deltaking i praksisfellesskap*.

Tre trekk vert framheva som sentrale for å definere praksis som eit *praksisfellesskap*. For det første må deltakarane vera del av ei (i) *felles verksemd*. Dette betyr at deltakarane har ei felles oppgåve, som er klart definert. Det må i tillegg førekomme ei felles fortolking av oppgåva, ei fortolking alle deltakarane kjenner seg forplikta overfor. I samarbeidet om den felles oppgåva føregår det ei vedvarande forhandling mellom deltakarane som påverkar korleis oppgåva blir tolka og løyst. For det andre er det naudsynt at deltakarane har eit (ii) *felles repertoar*. Dette inneber eit sett av reiskapar som er felles for gruppa. Det kan handle om konkret utstyr, som kano og årer for å krysse vatnet. I tillegg utgjør strukturane for samarbeidet og dialogen mellom deltakarane sentrale reiskap. Reiskapane må vera kjent for alle og slutta gjennom kollektive prosessar, for at dei skal definerast som felles repertoar. For det tredje finn ein eit (iii) *gjensidig engasjement* mellom deltakarane i praksisfellesskapet. Det vil seie at det føregår ei kontinuerleg forhandling om mening. Deltakarane er inkluderte i prosjektet og den enkelte sitt bidrag er viktig (Wenger, 2004; Wittek, 2012).

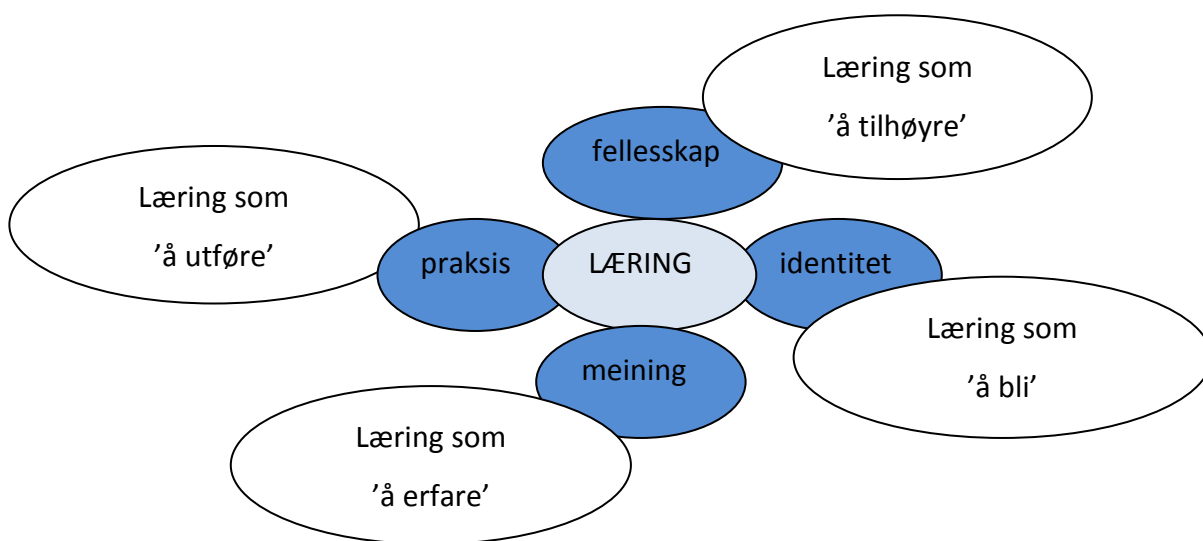
Friluftsliv som sosialt læringslandskap kan først forståast som eit praksisfellesskap når dei tre presenterte kjenneteikn er ivaretatt, i følgje Wenger. Det er likevel slik at dei presenterte kjenneteikn kan vera vanskelege å oppfylle innafor opplærings situasjonar i skulen, og enkelte tillet difor variasjonar og tolkingar av definisjonen (Wittek 2012). Fokuset på praksisfellesskap framhevar, i tråd med friluftsliv som læringslandskap, læringsprosessane utanfor klasserommet. Tilnærminga kan såleis kaste lys over sentrale læringsressursar og kjenneteikn i praktiske kontekstar for læring.

Klargjeringa av praksisfellesskapet inneheld føringar for *deltaking og medlemskap*, og fordrar kollektive forhandlingar av kva som kravs for å vera reell deltakar og medlem i fellesskapet. Den enkelte sin dugleik, handling og uttrykksmåte må anerkjennast og få innpass, samstundes som den enkelte må justere sine handlingsmåtar i møtet med oppgåva og

deltakarane. Ein av grunnane til at enkelte ungdommar blir definert i sosial risiko, er deira manglande deltaking i ordinære opplæringstilbod og fritidstilbod. Dei opplever ofte å falle utanfor og oppsøker andre fellesskap der deira åtferd og repertoar blir verdsett. Praksisen i mange av desse fellesskapa er knytt til kriminalitet og rus, og vert difor definert som sosialt risikofylte for ungdommane si vidare utvikling. Det å passe inn og bli akseptert som deltakar i praksisfellesskapet er såleis avgjerande for læringsopplevinga og utviklinga til den enkelte.

Ulike måtar å delta på vil verke inn på læringsprosessen. *Legitim perifer deltaking* er i den samanheng framheva som eit analytisk verktøy for å forstå læring som situert. Den enkelte si deltaking er ikkje statisk, men endrar seg i tråd med opningar og barrierar i praksisfellesskapet. Læring kan såleis forståast som skiftande deltaking i skiftande praksis. Endringane kan beskrivast som deltakarbanar, og omhandlar det å bli større og større del av den sosiale praksisen (Lave og Wenger 1991). Deltakinga i praksisfellesskap former ikkje berre det me gjer eller den oppgåva me løyser, men deltakinga kan òg endre kven me er og korleis me tolkar vår omverd. Wenger (2004) framhevar fire komponentar, som saman legg grunnlaget for ei læringsforståing. Dei fire komponentane er fellesskap, identitet, mening og praksis, og kvar komponent er knytt opp mot ulike læringsdimensjonar.

**Figur 2: Komponentar i sosial læringsteori (basert på Wenger, 2004)**



*Fellesskap* er ein komponent som omhandlar dei sosiale samankomstane der handlingar er verdt å utføre og deltaking er gjenkjent som kompetanse. Erfaringar med å høyre til og delta i eit praksisfellesskap framstår avgjerande. Læring omhandlar såleis det å vera reell deltakar i praksisfellesskapet.

Den andre komponenten i læringsomgrepet er *identitet*. Denne komponenten framhevar korleis læring endrar oss som personar, gjennom vår deltaking i praksisfellesskapet. Den omhandlar såleis dei personlege historiene innafor fellesskapa.

Den tredje komponenten fokuserer på den *mening* som blir skapt og forhandla innafor fellesskapet. Meiningsdanninga byggjer på kvardagserfaringane. Dei erfaringar ein haustar i praksisfellesskapet ligg til grunn for ei forhandling av mening. Læring som erfaring utgjer i den samanheng ein sentral dimensjon ved læringsprosessen.

*Praksis* utgjer den fjerde komponenten, og viser til det deltakarane faktisk føretar seg og gjer i praksisfellesskapet. Det handlar om felles historiske og sosiale ressursar, rammer og perspektiv, som kan støtte eit gjensidig engasjement i handling. Læringsprosessen er då knytt til det ein utfører i praksisfellesskapet.

Dei fire komponentane; mening, praksis, fellesskap og identitet må forståast i samanheng, der enkeltdelane påverkar kvarandre gjensidig. Saman gjev dei innhald til læring forstått som deltaking i praksisfellesskap. Kvar av dei fire komponentane kan, i følgje Wenger, plasserast i midten, og likevel gje mening til modellen. Han framhevar korleis me lærer gjennom å delta, erfare og forhandle i ulike praksisfellesskap. Basert på vår deltaking endrar me oss og utviklar vår identitet (Wenger, 2004).

I denne undersøkinga er fokus retta mot ungdommane si sosiale læring. Innhaldet i sosial læring inneber eit mangfald av sosiale eigenskapar, funksjonar og dugleikar, som vidare vil gjerast greie for.

### 3.4 Sosial læring

Sosikulturelle perspektiv på læring set spørsmål ved skilja mellom ulike typar kunnskap. Kunnskapen er til dømes ibuande i måten me handlar og utfører eit arbeid på (Witteck, 2012). Befring framhevar likeeins heilskapen mellom ulike funksjonar i læringsprosessen. Han peikar på ei markant overlapping mellom praktiske handlingar og åtferd, vår oversikt og innsikt i ulike felt, sosiale spelereglar og normer for samhandling, og våre emosjonelle uttrykksmåtar. Våre haldningar og innstillingar utgjer den siste funksjonen, og framstår som ei grunnkjerne i læringsprosessen (Befring, 2012). Ei vidare klargjering av *sosial kompetanse* og *sosiale dugleikar* må difor forståast som del av denne heilskapen, og ikkje som isolerte kunnskapar.

*Sosial kompetanse* er gjennomgåande forstått som eit overordna omgrep der ulike kommunikative, emosjonelle, kognitive og kroppslege dimensjonar er løfta fram som meir eller mindre sentrale. Skuleverket byggjer på Garbarino sin definisjon av omgrepet i sitt veiledningsmateriell for undervisning av sosial kompetanse (Jahnsen, Ertesvåg, & Westrheim). Sosial kompetanse vert her definert som «et sett av ferdigheter, kunnskap og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde relasjoner, og som bidrar til å øke trivsel og fremme utvikling.» (Garbarino, 1985, s. 80). Definisjonen framhevar meistring av ulike sosiale miljø, relasjonsbygging, trivsel og utvikling som verdier av sosial kompetanse. Vidare framhevast sosial kompetanse som *eit sett av sosiale dugleikar, kunnskap og haldningar*. Det handlar om å inneha sosiale dugleikar, saman med ei evne til sensitivitet og vurdering i gjevne situasjonar. Utviklinga av kunnskapen og haldningane avhenger igjen av våre praktiske erfaringar i ulike sosiale situasjonar.

Gresham og Elliott løftar òg fram ei situasjonell vurdering og praktisering, då dei definerer sosial kompetanse som «an evaluative term based on judgments that a person has performed a social task competently.» (Gresham, 2000, s. 52). Sosial kompetanse vert vidare konkretisert gjennom sosiale dugleikar: «Social skills are learned, socially acceptable behaviors that allow a person to positively interact with others.» (Gresham, Elliott, Vance, & Cook, 2011, s. 29).

Ordlyden i definisjonane framhevar ei vurdering av kva som er positiv og negativ dugleik og kompetanse. Ved å omtale åtferd som «acceptable», vurderer dei verdien av ulike åtferd, og framhevar implisitt korleis samfunnet inneheld normer for kva som er akseptert åtferd og ikkje. Det å tileigne seg sosial kompetanse handlar såleis i stor grad om kjennskapen til normer og kultur i dei fellesskap ein inngår i, saman med situasjonelle vurderingar.

Det knyter seg spørsmål ved bruken av omgrepet sosial kompetanse og måten det vert definert på. Til dømes kan ein stille spørsmål ved kven som skal vurdere den sosiale åtferda. Det er eit poeng å unngå einsidig vektlegging av vaksen-sosial tilnærming til åtferd, der born berre må innordne seg etter vaksne sine krav og forventningar. Individet kan til dømes vurdere kompetent åtferd annleis enn det samhandlingspartnaren gjer.

Gresham and Elliott (2008) imøtekjem kritikken om avgrensing og definering, med ei konkret operasjonalisering av sosiale dugleikar. Dei sosiale dugleikane vert operasjonalisert i følgjande sju dimensjonar; *samarbeid, sjølvhevdning, ansvarleg åtferd, sjølvkontroll, kommunikasjon, empati og engasjement*. I tillegg er kvar dimensjon operasjonalisert i enkelt-dugleikar. Dei ulike dimensjonane er nært knytt opp mot samhandling i klasserommet, og operasjonaliseringa av dugleikane vert såleis påverka av dette (Elliott & Gresham, 2008; Gresham & Elliott, 2008):

*Samarbeid* handlar om evna til å dele med andre, hjelpe andre og evna til å følgje reglar og beskjedar. Vaksne eller jamnaldrande kan inngå i samarbeidet. I klasserommet handlar samarbeid mellom anna om å ignorere når andre forstyrrar i timen, og følgje med og etterkomme instruksjonar frå læraren. I friluftsliv vil samarbeidet vera meir prega av praktiske og fysiske oppgåver og aktivitetar.

*Sjølvhevdning* omfattar å be andre om informasjon, å presentere seg, saman med å reagere kompetent på andre sine handlingar. Dugleikane handlar mellom anna om å ta sosial kontakt og initiativ ved å invitere andre med på samtale eller aktivitet, eller sjølv å delta uoppfordra. Sjølvhevdande born er ofte sosiale, og gjev uttrykk for egne meiningar òg når dette går mot det andre meiner (Elliott & Gresham, 2008). Sjølvhevdning representerer ein viktig dimensjon i høve til kven som skal vurdere sosial åtferd. Born og ungdom som er sjølvhevdande, kan av enkelte oppfattast som problematiske, særleg når deira meiningar ikkje samsvarar med det lærar eller foreldre meiner (Damsgaard, 2001; Ogden, 2009).

*Ansvarleg åtferd* vil seie å kunne kommunisere med vaksne, og ha respekt for andre sine egedelar og arbeid. I denne dimensjonen ligg òg dugleikar som å følgje med når andre snakkar, og å reagere eigna på kompliment frå jamnaldrande. Ogden (2009) og Nordahl (2010) skriv i denne samanheng at tillit er ein føresetnad for utvikling av ansvarleg åtferd. Dette vil seie at ungdommane får ansvar gjennom å organisere, planlegge og ta konsekvensar av eigne val.

*Empati* omfattar det å ha omtanke for andre, og det å ha respekt for andre sine synspunkt og kjensler. Det å gje positiv tilbakemelding og lytte aktivt når andre snakkar, er underpunkt til empatidimensjonen. Det er presentert ein samanheng mellom empati og prososial åtferd i enkelte forskingsrapportar (Grusec, Davidov, & Lundell, 2002; Hoffman, 2000). Dess betre born og unge skårar på empati, dess meir hjelper dei andre. Den prososiale åtferda kjem då til uttrykk gjennom hjelpsam og høfleg åtferd som vert utført spontant, utan fokus på eigennytten i åtferda. Sosial sensitivitet er likeins i slekt med omgrepet empati, og handlar om å kunne lese og tolke dei sosiale signala i andre si åtferd, vera merksam på gruppenormer og sosiale reglar, og om rolletaking og evna til å trekke sosiale slutningar (Ogden, 2009). Det å bry seg om andre, og å leve seg inn i korleis andre har det, framhevar den emosjonelle delen av empati (Cliffordson, 2001).

*Sjølvkontroll* handlar mellom anna om å kunne vente på tur, inngå kompromiss og reagere eigna på erting. Å kunne tilpasse seg fellesskapet og ta omsyn til andre, er i den samanheng avgjerande (Elliott & Gresham, 2008). Dette føreset at born og ungdom er medvetne eigne kjensler, og klarar å kontrollere desse i ulike situasjonar. Meistring av sinne i konfliktsituasjonar, vil vera ein typisk dugleik som representerer denne dimensjonen.

*Kommunikasjon* handlar om vår evne til å formidle tankar, meiningar eller informasjon gjennom tale, skrift eller teikn. Både verbal og non-verbal kommunikasjon er framheva gjennom å ta tur og halde augekontakt i samtale med andre, tilpasse stemme og gestikulering, eller uttrykke høflege utsegner som «takkk» og «vær så snill» (Gresham & Elliott, 2008).

*Engasjement* omhandlar evna til å engasjere seg sjølv i aktivitet eller samhandling, eller involvere andre i ein aktivitet. Deltaking, involvering, tilkopling og interesse er nemnt som sentrale nøkkelord når det gjeld engasjement, og verkar inn på evna til å knytte relasjonar,

eller samhandle godt med andre gjennom eiga deltaking og interesse. Det å vise interesse for å involvere andre i samhandling og aktivitet er likeeins framheva. Gjennom eigen innstilling, innsats og handling kan ein påverke utfallet av samhandlinga med andre.

Dei sju dimensjonane innanfor sosiale dugleikar fungerer som indikatorar på sosial kompetanse. Dei dekkjer dermed dei viktigaste gruppene av sosiale dugleikar som born og unge nyttar i samhandling med andre. Samstundes synleggjer presentasjonen ei utfordring med å skilje dimensjonane klart frå kvarandre, noko som framhevar *heilskapen og overlappinga* mellom dei. Til dømes er kommunikasjonen mellom deltakarane i eit samarbeid grunnleggande for kollektive forhandlingar, noko som igjen kan føre til utvikling av kollektiv identitet. Kroppsfenomenologien har på si side framheva den kroppslege samhandling og kommunikasjon. Gjennom vår kroppslege eksistens møter me, opplever og lærer andre menneske å kjenne. Me er i verda i form av samhandlande kroppar, og samarbeidet kan framstå kroppsleg og til tider non-verbalt i sin form. Engasjement vil igjen kunne vise seg både i vår verbale og non-verbale tilnærming til andre, eller i vårt møte med aktivitetar og oppgåver.

Samanhengen mellom sosial kompetanse og kvaliteten på menneskelege relasjonar framstår sentral. Innafor skulen som læringsmiljø, er særleg to typar relasjonar framtrekkjande: elev-elev relasjonar og elev-lærer relasjonar. Jamnaldrelasjonane vert viktigare med åra, og i ungdomsskulen framstår aksept og popularitet blant medelevar særskild viktig for ungdommane si sosiale og emosjonelle fungering og akademiske læring (Cook et al., 2008). I tillegg er lærar-elev relasjonen framheva som særskild viktig både for ungdom sitt læringsutbytte og for læringsmiljøet (Befring, 2012; Hattie, 2009; Nordahl, 2005).

Gresham and Elliott (2008) framhevar ei teoretisk og ei praktisk side ved sosial kompetanse. Dei understrekar korleis teoretisk kunnskap om sosiale dugleikar kan tileignast gjennom instruksjon. Samstundes understrekar dei praktisering av dugleikane som avgjerande for å oppnå sosial kompetanse, då situasjonelle vurderingar er avgjerande for sosial fungering. Praktisk kunnskap kan knytast til ein eller fleire kontekstbundne dugleikar, der dugleik vert forstått som ei dynamisk evne til å resonnerer praktisk ut frå bestemte situasjonar. Dugleiken er såleis ikkje forstått som flaks eller ei tilfeldig handling. Ut frå dette kan ein seie at kunnskapen om *korleis* fordrar eit minimum av kompetanse. Det ligg innbakt eit forsøk på

meistring i den praktiske handlinga (Duesund, 1995), då dugleiken er uttrykk for fullbyrdringa av læring og erkjenning. Sosial læring omhandlar såleis både innsikt, utføring, sosial og emosjonell forståing og haldningar, og gir uttrykk for heilskapen i læringsprosessen.

*Deltaking og samhandling i ulike fellesskap* ligg vidare som ein føresetnad for den sosiale læringsprosessen. Ein kan tileigne seg generelle prinsipp for sosial og moralsk handling. Når det gjeld å anvende desse prinsippa i ulike utføresette situasjonar, er erfaringa avgjerande. Evna til å vera høfleg kan illustrere dette. Me kan tileigne oss generell kunnskap om korleis me skal oppføre oss i møtet med andre. Likevel kan me handle på måtar som gjer at andre blir fornærma eller lei seg, ut frå manglande evne til å vurdere handlingar innfor den gjevne situasjonen. Kunnskapen om korleis ein skal anvende dei generelle prinsippa om det å vera høfleg, balansert med kulturelle og situasjonsbetinga faktorar, avhenger til dømes av vår evne til å sjå det særeigne i den gjevne situasjonen eller gripe det vesentlege i den aktuelle handlinga. Reell erfaring frå ulike situasjonar vert såleis avgjerande for å meistre det å vera høfleg i ulike situasjonar og innafor ulike kulturelle rammer.

Spørsmålet er avsluttingsvis korleis eit *kroppsfenomenologisk perspektiv på læring* og eit *situert læringsperspektiv* kan ivareta ei forståing av sosial læring innafor friluftsliv som læringslandskap.

### **3.5 Vurderingar av læringsperspektiv og samanhengen mellom dei**

*Situert læringsteori* og *kroppsfenomenologi* er tilnærmingar som vektlegg vår deltaking og samhandling i gjevne situasjonar og kontekstar. Korleis me rører oss i praktiske fellesskap er avgjerande for kva me tileignar oss av kunnskap, korleis me endrar oss som personar og korleis me påverkar fellesskapet. Dei teoretiske perspektiva er valt for å tydeleggjere den sosiale og kroppslege dimensjonen ved læring og læringslandskapet. Perspektiva framstår såleis relevante for å forstå praktisering i sosiale situasjonar som avgjerande for sosial læring.

Stelter framhevar korleis situert læring og fokus på praksisfellesskap kan utfylle ideen om kroppsforankra og erfaringsbasert læring. Han påpeikar korleis kroppslege førstehandserfaringar vert møtt og justert i møte med andre sine levde erfaringar, gjennom vår relasjon med omverda: «... the individual's practice (...) is and has to be coordinated with



social others who are involved in the setting.» (Stelter, 2008c, s. 55, kursiv i original). Han løftar fram relasjonen mellom våre kroppslege erfaringar og vår sosiale eksistens. Være kroppslege erfaringar gjev meining i sosiale samanhengar. Me samarbeider og utviklar ord og meiningar saman. Likeeins er det ei gjensidig påverknad mellom det aktive individet og det sosiale fellesskapet. Vår kroppslege deltaking påverkar og blir påverka av det fellesskap me inngår i.

Vidare framhevar begge læringsperspektiva det essensielle ved læringslandskapet og kontekstane kor læring føregår. Stelter peikar i den samanheng på korleis «the setting has fundamental relevance to the quality of the student's or child's involvement in the learning situation.» (Stelter, 2008a, s. 227). Han løftar fram korleis settinga skapar ei kontekstuell ramme for læring som sosial praksis. Omgrepet «praksisfellesskap» innafor eit situert læringsperspektiv framhevar det praktiske læringslandskapet. Aktivitetane i eit praksisfellesskap er mange og knytt til både kroppslege, reflekterande, handverksmessige eller sosiale dimensjonar. Felles er likevel at aktivitetane oppstår i reelle og autentiske situasjonar, noko som skapar ei kopling mellom læring og bruk og læring av dugleikar og profesjonell identitet. Samstundes deltek ein saman med andre i ulike aldrar og i ulike situasjonar innafor det praktiske fellesskapet. Wiestad (2006) framhevar dei konkrete handlingsmåla som ligg innbakt i handlingsbaserte læringskulturar. Ho peikar på den ferdige klesdrakta som målet for syerska, og stolen som målet for møbelsnekkaren. Desse konkrete handlingsmåla kjenneteiknar praktiske læringslandskap. Dei pregar vidare evalueringa av handlingane ein gjennomfører, slik at handlingane kan sjåast i kontinuerleg samanheng med det konkrete målet. Det er interessant og sjå i kva grad måla ved deltaking og samhandling i friluftsliv som læringslandskap opplevast som konkrete og synlege for ungdommane i denne undersøkinga.

Både situert læringsteori og kroppsfenomenologi byggjer på ei felles relasjonell forståing av menneske og læring, som kan ivareta samhengane mellom læringsoppleving og læringslandskap i denne undersøkinga. Vidare utfyller perspektiva kvarandre når det gjeld vektlegging av eit kroppsleg og sosialt fokus i tilnærminga til sosial læring.

Kroppsfenomenologien løftar fram den kroppslege rolla i sosiokulturelle aktivitets prosessar, og framhevar såleis eit etterlyst fokus innafor den situerte læringsteorien. «Despite scattered notions of embodiment and lived experience, the embodiment of the learner

does not take on a crucial role in central texts on situated learning.» (Standal, 2009, s. 84). Fokuset på vår kroppslege «væren-i-verda» vert særleg relevant i forståinga av læringslandskap kor rørsle og fysisk aktivitet utgjer sentrale dimensjonar. Eit situert læringsperspektiv tydeleggjer det praktiske, situerte og sosiale aspektet ved læring generelt. Samstundes gir fokuset på meiningsdanning, identitet og fellesskap innafor situert læringsperspektiv meining når det gjeld å forstå sosiale læringsprosessar.

Ei kroppsleg og situert forståing av menneske og læring ligg såleis til grunn for å reflektere rundt ungdommane sine sosiale læringsopplevingar og friluftsliv som sosialt læringslandskap. I tillegg vil den relasjonelle forståinga prege datainnsamling og analyseprosessar i denne undersøkinga, noko som vil gjerast greie for i kommande kapittel.

## 4 Metodisk framgangsmåte og analyse

I denne undersøkinga er det, som nemnt, ungdommane sine opplevingar som står sentralt i forskingsarbeidet. Sosial læring må forståast som eit opplevd fenomen innafor ungdommane si livsverd. Det interessante er korleis ungdommane gjev fenomenet meaning gjennom sine utsegner og handlingar. Korleis ungdom knytt den sosiale læringa til friluftsliv som læringslandskap, gir grunnlag for å framheve læringsressursane i friluftsliv. Saman gir opplevinga av sosial læring og læringsressursane innhald til ei forståing av *friluftsliv som sosialt læringslandskap*.

Ei kvalitativ, fenomenologisk tilnærming tek vare på eit fleksibelt og eksplorerande design (Befring 2007), og opnar samstundes for at ungdom si stemme kan tydeleggjerast gjennom datainnsamling og analysearbeid. Eg vil i dette kapittelet gjere greie for korleis ungdommane sine opplevingar er forsøkt ivaretatt og korleis friluftsliv som sosialt læringslandskap er undersøkt, basert på design, datainnsamling og analyse. Ei fenomenologisk inspirasjon ligg til grunn for metodisk framgangsmåte og analyse.

### 4.1 Fenomenologisk inspirasjon

Trekk ved kroppsfenomenologien er allereie presentert som grunnlag for å forstå mennesket og læring som situerte og relasjonelle. Fenomenologien inspirerer vidare til metodiske val og refleksjonar i denne undersøkinga, og inngår i tradisjonar kor objektivitet og subjektivitet ikkje vert forstått som utelukkande kategoriar.

Objektiv sanning har vore eit ideal for forskinga, særleg innan naturvitskapen, og byggjer på ei forståing knytt til ein positivistisk epistemologi. For å ivareta den objektive, nøytrale sanninga må forskaren samle data som er presise og nøytrale representasjonar av eit fenomen. Målet er å finne fram til ein absolutt og objektiv kunnskap (Befring, 2007; Gall, Gall, & Borg, 2003). Hermeneutikk utgjer eit vitskapsteoretisk alternativ til positivismen, med søkelys på meningsinnhald som sentral tilnærming. Ei hermeneutisk tilnærming legg til grunn at observerte «fakta» ikkje gir absolutte og objektive uttrykk for fenomena. Ein treng derimot ein fortolkingsprosess for å oppnå heilskapsforståing og såleis eit tilstrekkeleg kunnskapsgrunnlag (Befring, 2007).

Fenomenologisk forskning tilbyr ikkje forklarande teori om korleis verda kan kontrollerast, men opnar for innsikt i opplevingar som kan bringe oss nærare forståinga av eit fenomen. Objektivitet handlar då om å vera sann mot objektet som blir studert (Van Manen, 1990).

Fenomenologi er forstått som eit forsøk på å studere våre ulike subjektive perspektiv på ein systematisk måte (Føllesdal, 1990). Subjektivitet vert på denne måten verdsett og opplevd som verdifull i fenomenologisk forskning. Van Manen framhevar subjektiviteten på følgjande måte: «'Subjectivity' means that one needs to be as perceptive, insightful, and discerning as one can be in order to show or disclose the object in its full richness and in its greatest depth.» (Van Manen, 1990, s. 20). Den subjektive meininga er såleis ønskjeleg å få fram, og våre ulike perspektiv og måtar å oppleve verda på er sett som ein realitet, som må takast omsyn til i vår forståing av eit fenomen.

Samstundes er det innafor fenomenologien framheva korleis mennesket til alle tider har levd i verda og skapt meining gjennom samhandling med andre menneske og ulike omgjevnader. Deltaking og intersubjektivitet vert sett som naudsynte føresetnader for menneskeleg eksistens (Krogh, 1995). Det er difor relevant å bringe inn omgrepet intersubjektivitet i fenomenologisk forskning for å vera mest muleg tru mot fenomenet som vert undersøkt, og for å strekke seg mot ei felles forståing av fenomenet (Giorgi, 2006).

Ein kan skilje mellom omgrepet intrasubjektivitet og intersubjektivitet. Vår intrasubjektive oppleving er våre subjektive, personlege opplevingar og erfaringar. Intersubjektivitet vert på andre sida naudsynt om ein skal kunne samhandle med andre. I samhandling med andre er ein nøydtt til å ta eit steg ut frå si eiga subjektive verd, i eit forsøk på å ta den andre sitt perspektiv. Giorgi (2006) hevdar at denne distinksjonen mellom intra- og intersubjektivitet klargjer korleis fenomenologien ikkje berre er oppteken av subjektive meiningar. Intersubjektiviteten inneber ei viss grad av objektivitet.

Ei linje kan trekkjast frå subjektivitet via intersubjektivitet til objektivitet. Denne linja vert særleg interessant å drøfte når det gjeld fenomenologisk forskning. Slik Barbro Giorgi (2006) påpeikar, opnar intersubjektivitet for ei ny type forståing av objektivitet i forskinga.

Forskaren må stige ut av si eiga subjektive verd i møtet med andre si subjektive verd.

Forskjellar mellom mine subjektive opplevingar, ungdommane sine opplevingar og våre delte opplevingar har vore gjenstand for tilbakevendande undring og vurdering. Ei intersubjektiv

dokumentasjon og analyse av ungdommane si deltaking, samhandling og læringsoppleving i friluftsliv har framstått som eit metodisk siktemål.

Den hermeneutiske tradisjonen utfyller fenomenologisk tradisjon i arbeidet med å analysere og presentere datamaterialet i denne undersøkinga. Van Manen (1990) argumenterer for bruken av fenomenologisk hermeneutisk forskning i pedagogisk samanheng. Han meiner pedagogikken krev ein særleg *fenomenologisk* sensitivitet i møte med born si røynsle og livsverd. Samstundes krev pedagogikken ei *hermeneutisk* evne til å tolke og presentere borna sine levde opplevingar, for å framheve pedagogisk refleksjon.

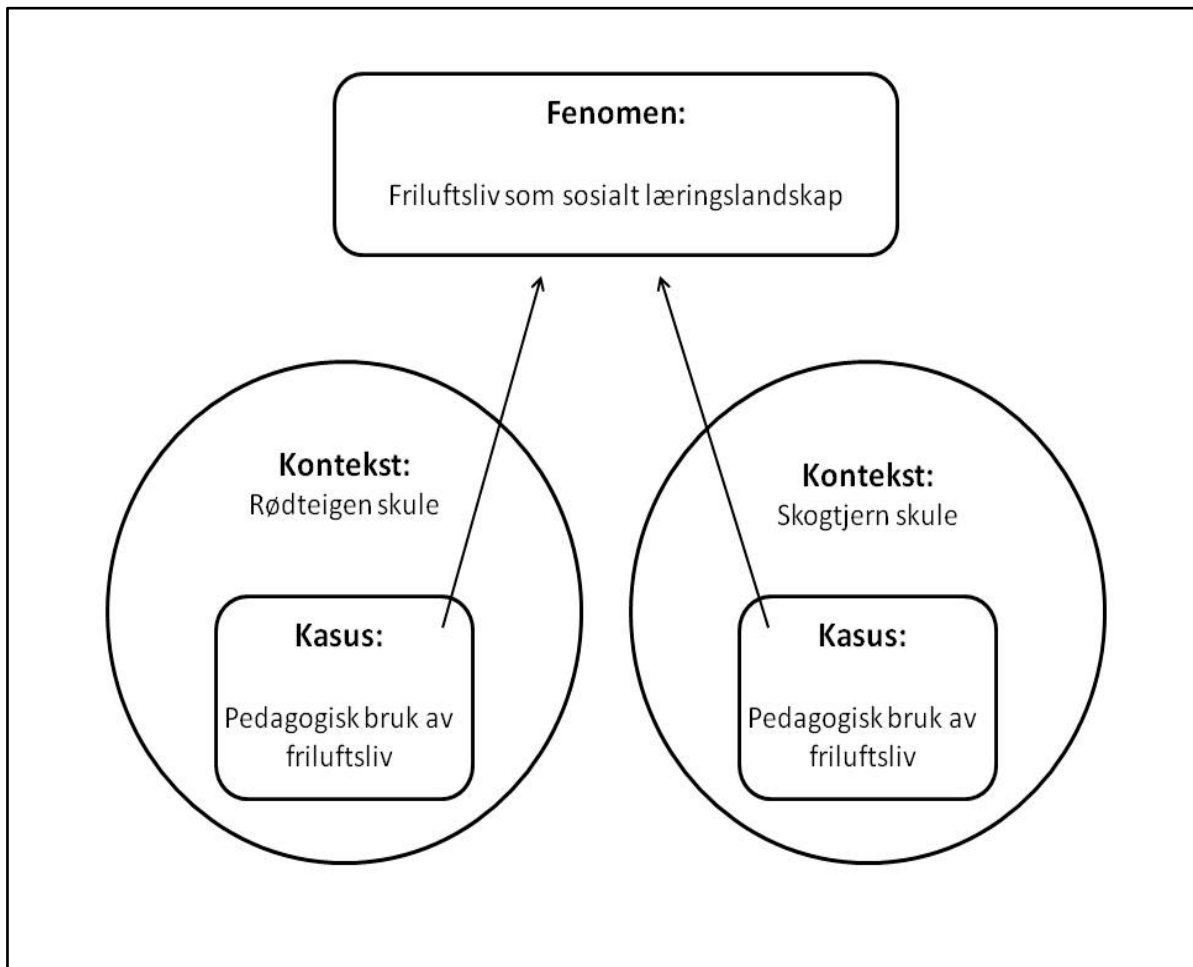
## 4.2 Kasusstudium

Kasusstudium er særleg eigna for å studere praktiske fenomen innafor si kvardagslege samanheng og nåtid. Designet tek vare på ei heilskapleg forståing av menneske og livskontekst, og opnar for ei vektlegging av eit *emisk* perspektiv. Med det emiske perspektivet framhevast formålet om å forstå ulike fenomen ut frå *deltakarane si oppleving*. Bruken av designet opnar såleis for å presentere både eit deltakar- og forskarperspektiv på reiste problemstillingar, og kan ivareta detaljerte og tjukke beskrivelsar av fenomenet (Befring, 2007).

Yin (2003) påpeikar korleis grensene mellom fenomen og kontekst er flytande og delvis overlappende innafor kasusstudium. Dette forskingsprosjektet representerer ei kompleks datainnsamling, kor ulike einingar (personar, situasjonar og system) har vore i fokus. Det har difor vore ein prosess å klargjere kven eller kva som er kasus i undersøkinga, korleis ein skal forstå konteksten og kva som kan omtalast som informantar.

Undersøkinga starta med eit design, der to elevar frå kvar skule representerte kasus, og skulane representerte konteksten. Det blei gradvis tydelegare, gjennom arbeid med datamaterialet og analyse, korleis ungdommane sine opplevingar var tett vevd saman med konteksten og deira livsverd. Det vart difor relevant å beskrive designet slik at kasus i større grad samsvarte med det utvalde fenomenet. Ungdommane sine opplevingar gav såleis informasjon om kasuset som igjen danna forståingsgrunnlag for fenomenet. Figur 3 illustrerer korleis undersøkinga er bygd opp med utgangspunkt i utvald *fenomen, kasus og kontekst*.

**Figur 3: Illustrasjon av valt kasusdesign**



Figur 3 gir ei forenkla oversikt over korleis denne undersøkinga er designa. Pilene i figuren viser korleis data frå kvart kasus dannar grunnlag for å forstå fenomenet i undersøkinga. Skissa synleggjer i tillegg korleis kvart kasus må sjåast som del av den enkelte skulekonteksten.

*Friluftsliv som sosialt læringslandskap* representerer **fenomenet** i undersøkinga. To alternative ungdomsskular, som nyttar friluftsliv i sitt pedagogiske arbeid, dannar grunnlag for utvald kasus og kontekst. Eit kasus er omtala som eit avgrensa utval av fenomenet, og representerer eit system avgrensa i tid og stad (Creswell, 1998). I dette forskingsarbeidet er *den pedagogiske bruk av friluftsliv* på dei utvalde skulane definert som **kasus**. Kasuset representerer eit konkret døme på det undersøkte fenomenet. Det pedagogiske arbeidet med friluftsliv har si plassering på den utvalde skule, innafor eit utvald tidsrom.

Organisatoriske endringar og avgjerder undervegs, innafor det pedagogiske opplegget, gjer det likevel utfordrande å klart avgrense kasuset i tid og plassering. Dette nemner Yin (2003) som ei særleg utfordring når kasuset representerer avgjerer, program, implementeringsprosessar og organisatoriske endringar.

Friluftsliv vert praktisert og opplevd på ulike måtar i ulike pedagogiske settingar. Eg har difor valt å inkludere to kasus frå to ulike kontekstar i denne undersøkinga. Det er ulike grunnar for å velje eit eller fleire kasus i ei undersøking. Med to ulike pedagogiske tilnærmingar til friluftsliv, opnar eg for mulege variasjonar mellom kasusa i undersøkinga. Samstundes tek eg vare på opninga for å gå i djupna innafor kvart kasus, då utvalet ikkje er for stort. Undersøkinga kan framstå mindre sårbar ved bruk av to eller fleire kasus, når dette er praktisk muleg (Gall et al., 2003; Stake, 2000; Yin, 2003).

To skular, *Skogtjern skule* og *Rødteigen skule*, representerer **konteksten** i undersøkinga. Den pedagogiske bruken av friluftsliv (kasus) må difor forståast innafor skulen som kontekst. Turar og aktivitetar i naturen er prega av den skulen som planlegg og gjennomfører opplegget. I tillegg er det viktig å påpeike korleis andre faktorar utanom skulen òg kan påverke desse turane og aktivitetane. På ulike måtar vil difor kultur og historie, i tillegg til organisering og kultur ved skulen, vera synleg i presentasjonar og drøftingar av data. Fenomen og kasus vert situert i si nåtid og kvardagssetting gjennom synleggjeringa og bruken av konteksten i undersøkinga. Grensene mellom kasus og kontekst vil vera glidande, på lik linje med grensene mellom fenomen og kontekst.

Kasus og kontekst er valt for å gje mest muleg relevant og utfyllande informasjon om fenomenet *friluftsliv som sosialt læringslandskap*. Eg vil gjere greie for korleis eg har valt ut typiske kasus og informantar i denne undersøkinga, basert på ei formålstenleg utveljing (Befring, 2007).

#### 4.2.1 Kriterium for val av kontekst og kasus

Utvalsprosessen starta med ei kartlegging av norske alternative skular og smågruppetiltak for elevar på ungdomstrinnet som viser problemåtfærd og lav skulemotivasjon.

Medlemslister hjå Forum for alternative skular (FAS) og Lillegården kompetansesenter sine nettverksgrupper for alternative skular, gav innblikk i spesialpedagogiske tiltak som nytta

friluftsliv i sitt opplæringstilbod. Denne informasjonen synleggjorde relevante skular, samstundes som den gav ei praktisk avgrensing av fokusgruppa *ungdom i sosial risiko*. Ungdom, som er elevar på alternative skular, har på bakgrunn av egne ønskjer, foresatte sine ønskjer eller skulen sine ønskjer skifta skule av ulike årsaker. Den alternative skulen si praktiske opplæringsfokus, deira fokus på meistring og sosial læring ligg ofte til grunn for ønsket om skulebyttet. Ungdommane som søker seg til ein alternativ skule er i mange tilfelle allereie del av, eller er på veg inn i, relasjonar og/eller åtferd som kan forståast som utfordrande.

Kartlegginga av potensielle kasus var viktig i førebuinga til undersøkinga. Vidare vart følgjande kriterium satt opp for å operasjonalisere utvalet av skular. Skulane skulle:

- vera definert som alternative skular eller smågruppetiltak
- vera plassert på austlandsområdet
- vera retta mot elevar frå 8. – 10. klasse, som viser problemåtferd eller lav skulemotivasjon
- nytta friluftsliv eller uteaktivitetar aktivt som del av opplæringstilbodet
- ha som målsetting å auke ungdommane sine sosiale dugleikar og kompetanse både generelt på skulen og gjennom si bruk av friluftsliv og uteaktivitetar

I løpet av utvalsprosessen var eg i kontakt med fleire skular som fylte desse kriteria. Dei to utvalde skulane viste begge interesse for å delta i prosjektet. Samstundes var dei interessante, då dei nytta friluftsliv på to ulike måtar i sitt arbeid med ungdommane.

Det å framheve variasjonen i utvalsprosessen er av Gall et al. (2003) omtala som *stratified purposeful sampling*. Eit stratifisert formålstenleg utval inkluderer fleire kasus med definert variasjon, der variasjonen mellom kasus utgjer hovudfokuset. I denne undersøkinga opnar variasjonen for ei framheving av korleis ulike kulturar, skular og pedagogiske tilnærmingar til friluftsliv kan påverke ungdommane si oppleving av eiga læring og friluftsliv som sosialt læringslandskap. Variasjonen mellom skulane utgjer i seg sjølv ikkje hovudfokus for undersøkinga, men opnar for interessante nyansar og drøftingar av fenomenet.

Skulane er anonymisert, og blir presentert med bakgrunn i uformelle samtalar og gruppesamtalar med dei tilsette ved skulen. I tillegg er skriftlege rapportar og planar brukt



for å omtale målsettingar og det pedagogiske arbeidet. Desse referansane vert ikkje ytterlegare konkretisert i skildringar av skulane av omsyn til anonymiseringa.

### **Rødteigen skule**

Rødteigen skule starta som eit prosjekt mellom skule- og sosialetaten på 1980-talet. Skulen var i utgangspunktet retta mot ungdom som hadde dominerande asosial åtferd. Etter kvart har elevgruppa vore prega av andre og svært samansette og varierte vanskar, som ligg til grunn for vantrivsel og dårleg skulefungering. Foresatte og elevar grunngir hovudsakleg sin søknad om plass på skulen med 1) Mistrivsel på skulen, 2) Ønsket om betre karakterar og 3) Ønsket om å jobbe meir praktisk.

Pedagogisk Psykologisk Teneste (PPT) i kommunen peikar på utfyllande grunnar til at elevane blir søkt til Rødteigen skule. Dei vektlegg at elevane har middels eller store vanskar knytt til læringsåtferd og fagleg fungering, samstundes som dei viser utfordrande åtferd på ulike arenaer (heim, skule, fritid). Utfordringane er knytt til sjølvinnsikt, ansvar for eigen situasjon og samhandling.

Rødteigen har i dag plass til 12 elevar frå 8. – 10. klasse. Personalet kan karakteriserast som relativt stabilt, med 7 vaksne fordelt på lærarstillingar og miljøarbeidarar.

Rødteigen skule arbeider ut frå to hovudmål:

- Å gje elevane ei fullverdig ungdomskuleeksamen
- Å utvikle elevane sine sosiale dugleikar og fungering.

Samstundes er følgjande dimensjonar framheva som sentrale for skulen si opplæring:

- Teori kombinert med praksis
- Fokus på meistring
- Du får tillit ved å vise ansvar
- Tett oppfølging med kontroll
- Omtanke

Kvardagen på skulen er delt inn i halv dag teoriundervisning og halv dag arbeidspraksis. Arbeidspraksisen er relatert til gardsarbeid. Læring av sosiale dugleikar er fokusert på i det praktiske arbeidet, men òg i teoriundervisninga. Samstundes opnar kvardagen deira for stor

grad av samhandling og samtale med elevane. Dei praktiske arbeidsoppgåvene, der elevar og vaksne arbeider saman, vert framheva som naturlege opningar for samtale mellom lærar og elev.

Skulen reiser på 3 – 4 overnattingsturar med elevane kvart skuleår. Skuleåret startar med tre dagars tur i naturen på sykkel, i kano eller til fots. I desember gjennomfører dei ein fem dagars skitur i alpinbakken (slalåm, telemark, brett), der dei overnattar saman på ei hytte i nærleiken. I løpet av vinteren reiser skulen på ein åtte dagars hundesledetur, der alle elevar og lærarar har eige hundespann og overnattingane skjer på enkle hytter. Lærarane understrekar korleis desse turane er meint for å skape arenaer for sosial trening, meistring, ansvar og oppleving. Det vert understreka av lærarane at skulen ikkje gjennomfører desse turane for å vera «opplevelsesfrikere».

Ungdom og vaksne utgjer deltakarar i friluftsliv som læringslandskap, og er informantar i undersøkinga. Dei presenterte namna er fiktive:

**Tabell 1: Ungdommane ved Rødteigen**

| <b>Jenter</b> | <b>Gutar</b> |
|---------------|--------------|
| Marte         | Pål          |
| Anne          | Dan          |
| Kristine      | Rune         |
| Ellen         | Mark         |

I alt 8 ungdommar var elevar ved Rødteigen då skulen starta. 4 jenter og 4 gutar er informantar i undersøkinga. Dei vaksne har følgjande roller og erfaring ved skulen:

**Tabell 2: Vaksne ved Rødteigen**

| Namn          | Stilling      | Erfaring ved skulen |
|---------------|---------------|---------------------|
| <b>Erling</b> | Rektor/lærer  | > 10 år             |
| <b>Kalle</b>  | Lærer         | > 5 år              |
| <b>Lars</b>   | Lærer         | < 5 år              |
| <b>Lene</b>   | Miljøarbeidar | Ca 10 år            |
| <b>Marit</b>  | Miljøarbeidar | Ca 10 år            |
| <b>Ingrid</b> | Miljøarbeidar | < 3 år              |
| <b>Åse</b>    | Miljøarbeidar | < 3 år              |

Det er tilsett til saman 7 vaksne ved skulen, somme som lærarar og andre som miljøarbeidarar. Ikkje alle har full stilling. Vaksengruppa på Rødteigen utgjer ei stabil gruppe, med lang erfaring.

### **Skogtjern skule**

Skogtjern skule starta på 1990 talet og er retta mot elevar frå 8. – 10.klasse. Alle skuleprosjekta i denne kommunen er organisert som delar av eit tverretatleg samarbeid. Ulike typar relasjonsproblematikk i skulemiljø og/eller heimemiljø er fellestrekk ved elevgruppa i Skogtjern skule. Lærarane peikar mellom anna på kaotiske heimeforhold, mistriksel og oppleving av å mislukkast på skulen som relevante kjenneteikn ved elevgruppa. I tillegg utgjer psykiatri ei aukande utfordring for elevane.

Skogtjern skule har ei målsetting om at grunnskulen kan gjennomførast på heimestaden. Difor tilbyr dei tilpassa opplæring, kombinert med fritidstilbod og eit tett samarbeid med foresatte. Skogtjern baserer si opplæring på ei deling med 50 % teoriundervisning og 50 % praktisk undervisning. I tillegg tilbyr skulen ulike kvelds- og ferie tilbod til elevane ved skulen, noko miljøarbeidarane har ansvar for.

Skulen har inga eksplisitt målsetting om å auke eller utvikle elevane sine sosiale dugleikar. Det ligg likevel ei indirekte fokus på elevane si sosiale utvikling gjennom fokuset på eit aksepterande og triveleg miljø, personleg problemløysing, tillit til seg sjølv og andre, samfunns sosialisering og optimale gruppeprosessar. Sosial læring vert saman med ei

alternativ fagleg undervisning framheva som målsettingar med å nytte friluftsliv og turar i utstrakt grad ved skulen.

Friluftsliv representerer eit sentralt pedagogisk verkemiddel og arbeidsområde på skulen. Naturen vert nytta som læringsarena til alle årstider. Frå skulestart i august og fram til haustferien føregår mesteparten av undervisninga ute. Mellom haustferien (oktober) og påske (mars) har skulen ein fast turdag i veka. Etter påske føregår all undervisning ute. Skulen gjennomfører i størst grad dagsturar i ulike skogsområder, med enkelte turar til sjøen. Elevgruppe, været og målsettinga er avgjerande for val av turområde og aktivitetar. Enkelte år gjennomfører skulen overnattingsturar. I løpet av det utvalde skuleåret vart det gjennomført to overnattingsturar. Ein tur i august, med overnatting i ei enkel hytte i nærområdet til skulen. Ein overnattingstur føregjekk på ein campingplass med tilrettelagte bade- og leike aktivitetar i mai.

Informantane ved Skogtjern skule kan delast i ungdommar (Tabell 3) og vaksne (Tabell 4).

**Tabell 3: Ungdommane ved Skogtjern**

| Jenter  | Gutar  |
|---------|--------|
| Katrine | Espen  |
| Bente   | Markus |
|         | Serat  |

Skulen starta skuleåret med 5 elevar. 2 jenter og 3 gutar utgjør informantane i undersøkinga. Over nyttår auka elevgruppa til 7 elevar. Dei vaksne har følgjande rolle og erfaring:

**Tabell 4: Vaksne ved Skogtjern**

| Namn    | Stilling      | Erfaring ved skulen |
|---------|---------------|---------------------|
| Kamilla | lærer/leiar   | > 10 år             |
| Petter  | miljøarbeidar | ny                  |
| Knut    | lærer         | ny                  |
| Trine   | miljøarbeidar | < 2 år              |

Det er fire vaksne ved Skogtjern skule, to lærarar og to miljøarbeidarar. Fram til det utvalde skuleåret har det vore stabilitet i vaksengruppa. Det utvalde skuleåret er derimot prega av store endringar i personalet. Petter og Knut er nye ved skulen ved skulestart. Trine sluttar i løpet av skuleåret, og ein mannleg lærar blir tilsett i slutten av skuleåret.

#### 4.2.2 Kriterium for val av informantar

Alle elevane som starta ved dei to skulane det utvalde skuleåret fungerte som informantar i datainnsamlinga (Tabell 1 og Tabell 3). Likeeins kan dei vaksne ved skulen omtalast som informantar, då dei bidreg med kontekstuell innsikt kring kasusa. For å kunne gå i djupna på ungdommane sine læringsopplevingar, valde eg utover hausten å fokusere særskilt på to elevar ved kvar skule. Desse elevane oppfylte følgjande kriterium:

- ei jente og ein gut frå kvar skule
- tilknytt den alternative skulen frå starten av skuleåret, august 2007
- oppvaksen i norsk kultur
- deltakande på meir enn 2/3 delar av opplegget på skulen, og då særleg friluftslivsopplegget og dei eventuelle turane som skulen arrangerte.

På bakgrunn av nemnte kriterium vart fire ungdommar valt ut som «fokusinformantar», to frå Rødteigen skule, og to frå Skogtjern skule:

**Tabell 5: «Fokusinformantar»**

|              | Rødteigen | Skogtjern |
|--------------|-----------|-----------|
| <b>Jente</b> | Ellen     | Katrine   |
| <b>Gut</b>   | Pål       | Markus    |

Ellen, Pål, Katrine og Markus vart via særleg merksemd mot siste halvdel av datainnsamlinga, for å auke potensialet for å ivareta fenomenologisk sensitivitet i møte med ungdommane sine opplevingar. Det viste seg likevel at dei andre ungdommane bidrog tilsvarande i forståinga av fenomenet i denne undersøkinga, trass mindre fokus mot slutten av innsamlingsperioden. Det vil vidare bli gjort greie for korleis datamaterialet vart samla inn.

### **4.3 Datainnsamling – deltakande observasjon og intervju**

Yin (2003) framhevar korleis ulike teknikkar for datainnsamling er vanleg innafor kasus design. Han skriv: «The case study inquiry (...) relies on multiple sources of evidence, with data needing to converge in a triangulating form» (Yin, 2003, s. 13-14). Datamaterialet er i denne undersøkinga i hovudsak innhenta ved hjelp av deltakande observasjonar og kvalitative intervju.

Alle observasjonar og intervju vart gjennomført i løpet av eit utvald skuleår. Rødteigen og Skogtjern representerer to ulike system og kulturar. Datainnsamlinga måtte difor tilpassast den enkelte skule. På Rødteigen vart observasjonane i hovudsak knytt til turar over tid (3-7 dagar), og intervju i etterkant av desse turane. På Skogtjern vart observasjonane knytt til dagsturar og ein overnattingstur på eit døger. Intervjua var meir spreidd i tid, men alltid gjennomført i etterkant av observerte turar.

To «fokusinformantar» ved kvar skule vart følgt noko tettare, mellom anna ved at dei vart intervjuar ein ekstra gong mot slutten av skuleåret. Gruppesamtalar med lærarane vart i tillegg gjennomført som ei avslutting på datainnsamlinga, for å klargjere kontekstuelle tilhøve ved skulen.

Trass variasjonar og tilpassingar i datainnsamlinga, fungerte observasjonsfokus, intervjuguide og forskarrolla som ei ramme for datainnsamling ved begge skulane. Denne ramma vil vidare bli gjort greie for, saman med presentasjon av dei deltakande observasjonane, gjennomføringa av intervju og samtalar.

#### **4.3.1 Deltakande observasjonar**

Observasjonane vart gjennomført på tilrettelagte turar og aktivitetar med skulane. Dette var turar og aktivitetar som kunne forståast i tråd med friluftsliv som læringslandskap. Feltnotat vart brukt for å dokumentere observasjonane. Observasjonane var nedskrivne ved ledige stunder undervegs på turen, eller like i etterkant. Eg fann det forstyrrande å ha notatblokkar framme under aktivitetar, då dette minskar mi evne til å delta aktivt kroppsleg og verbalt. På overnattingsturar gjekk eg for meg sjølv om kvelden og skreiv ned feltnotat og analytiske refleksjonar. Når det gjaldt observasjon av dagsturar, hadde eg ofte mellom 1 til 3 timars køyretur heim. Denne køyreturen nytta eg til å snakke inn stikkord og inntrykk frå

observasjonane på diktafon. Same kveld, eller dagen etter, skreiv eg ned observasjonane. Lydopptaka vart ikkje direkte transkribert, men nytta som eit reiskap for å hugse betre og eventuelt korrigere minne og nedteikna observasjonar i ettertid.

Sjølve observasjonsnotata var elles reint beskrivande, med eigen plass for analytiske refleksjonar knytt til observasjonane. Det vart konsekvent skilt mellom kva som utgjorde *Feltnotat* og *Analytiske refleksjonar*.

Det vart ikkje nytta observasjonsinstrument med faste oppsett og klare kategoriar under observasjonane. Dette for å unngå å styre datainnsamlinga inn i allereie fastlagte kategoriar. Når det gjeld observasjonane, føregjekk det likevel ei gradvis spesifisering av fokus. Dei første observasjonane var prega av ei open haldning til feltet. Skogtjern og Rødteigen var begge nye skular og kontekstar for meg, og målet med dei første observasjonane var å få kjennskap til elevane som gruppe og enkeltpersonar, skulekulturen, lærarane som gruppe og enkeltpersonar og friluftslivet slik det blei forstått og praktisert ved skulen. I tillegg var det viktig å vera tilgjengeleg både for lærarar og elevar, slik at dei kunne ta kontakt og bli betre kjent med meg og prosjektet. Det breie og generelle fokuset opna for eit vidsyn i observasjonane, der situasjonar og personar var styrande for innsamling av data. Dei opne observasjonane av ungdommane sine handlingar i friluftsliv gav samstundes beskrivelsar av ungdommane si sosiale læring og om friluftsliv som sosialt læringslandskap.

Datainnsamlinga og foreløpige analysar opna, saman med teori knytt til kroppsleg og situert læring (Lave & Wenger, 1991; Merleau-Ponty, 1962, 1994; Wenger, 2004), for ei spesifisering av observasjonane utover i skuleåret. Fokuset for observasjonane vart klarare og meir avgrensa til ungdommane si deltaking og samhandling på turane.

Samanhengen mellom observasjonar og intervju har vore tett. Observasjonane har opna for situasjonsbeskrivelsar som er tatt opp i seinare intervju. Foreløpige analysar av intervju har igjen opna for nye fokus når det gjeld vidare observasjonar. På denne måten har det føregått eit sentralt vekselspel mellom intervju og observasjonar, som igjen har generert nye data og ivareteke ein dynamisk analyseprosess.

### 4.3.2 Gjennomføring av intervju

13 ungdommar (8 på Rødteigen og 5 på Skogtjern) var elevar på skulane ved skulestart, og var dermed med på dei første observasjonane. Dei same ungdommane vart intervjuar i løpet av første skulesemester. Intervjua føregjekk i eit klasserom på skulen. Kvart intervju varte mellom 30 – 70 minutt, med eit gjennomsnitt på om lag 45 minutt. Intervjua vart gjennomført i etterkant av ein eller fleire deltakande observasjonar.

Alle intervjua vart tatt opp digitalt, for å sikre ungdommane sine utsegner. På denne måten kunne eg betre fokusere mot det ungdommane fortalte og stille relevante og oppfølgjande spørsmål undervegs. I tillegg var det muleg å observere og notere ned deira kroppslege kommunikasjon. Like etter kvart intervju vart det satt av tid til å notere tankar og opplevingar frå intervjusituasjonen. Dette for å utfylle ungdommane sine verbale utsegner med deira non-verbale kommunikasjon under intervjuet og kontekstuelle dimensjonar ved intervjusituasjonen (sjå figur 4 s. 81). Døme på kontekstuelle nedteikningar var særskilde hendingar like i forkant eller etterkant av intervjuet, beskrivelsar av ungdommane si dagsform, og refleksjonar rundt ungdommane si oppleving under intervjusituasjonen.

Intervjua var semistrukturerte, med intervjuguide for å styre samtalan inn på aktuelle tema (sjå vedlegg 1 og 2). Intervjuguiden fungerte som ei tematisk hugseliste på sentrale tema. Alle intervjua var likevel ulike, då samtalan bygde på observerte situasjonar, der ungdommane på ulike måtar hadde delteke. I tillegg var ungdommane si interesse under intervjuet styrande for utviklinga av samtalen. Eg vil vidare gjere greie for intervjuguiden.

### 4.3.3 Intervjuguiden

Det fenomenologiske og situerte perspektivet har i stor grad prega intervjua og utvikling av intervjuguiden i denne undersøkinga. Eit fenomenologisk ideal om å få innblikk i livsverda til ungdommane, om å lytte opent til deira skildringar av eigne erfaringar, har ligge til grunn.

I følgje reisemetaforen til Kvale og Brinkmann (2009) stiller intervjuaren spørsmål og konverserer med utvalde personar i den opphavlege latinske forståinga av ordet *konversere*, «wandering together with» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 48). Intervjuguiden kan i den samanheng samanliknast med eit kart, som på ulike måtar styrer vandringa og samtalen i ulike retningar. I denne undersøkinga er kartet tilpassa den enkelte reise. Det var såleis 13



versjonar av intervjuguiden på hausten. Desse vart supplerte med 4 versjonar av intervjuguiden på våren, då «fokusinformantane» vart intervjuar for andre gong.

Alle intervjuguidane vart likevel bygd opp kring to likestilte element:

- Ei tematisk operasjonalisering av sosial læring og friluftsliv som to sentrale omgrep.
- Situasjonsbeskrivelsar frå ungdom si deltaking og samhandling i friluftsliv, utøvd på den enkelte skule.

Den tematiske operasjonalisering i første intervjurunde kjem til syne i vedlegg 1. *Sosial læring* er her vektlagt som ei *generell oppleving av læring og meistring* i friluftsliv, saman med opplevingar knytt til *samarbeid, sjølvheving, sjølvkontroll, empati og ansvarleg åtferd*. Den offentlege definisjonen av friluftsliv (St.meld. nr.39, 2000-2001) og arbeidet frå mi hovudoppgåve (Sølvik, 2003) la grunnlaget for tematisering av *friluftsliv* i intervjuguiden. Sentrale tema var difor *fysisk aktivitet, naturoppleving, miljøendring, gruppa og vaksenrolla*. I det andre intervjuet, med fire utvalde ungdommar, vart fokuset i større grad retta mot ungdommane si deltaking og samhandling i friluftsliv, og deira opplevingar knytt til eiga deltaking og samhandling. Den tematiske oppbygginga av denne intervjuguiden ligg som vedlegg 2.

Likeeins prega dei deltakande observasjonane spørsmålsstillingane i intervjuet, samstundes som dei bidrog til å konkretisere dimensjonane henta frå teorien. Observasjonane gjorde det muleg å førebu og tilpasse kvart intervju til den enkelte ungdom. Samstundes gjorde kjennskapen til kva situasjonar ungdommane hadde delteke i det muleg å konkretisere spørsmåla undervegs. Dette opna for situasjonsnære samtalar rundt læring og læringslandskapet.

Det har vidare føregått endringar innafor rammene for intervjuguiden, basert på erfaringar undervegs i datainnsamlinga. Spørsmålsstillingar knytt til avgrensa tema er mellom anna endra undervegs. I det første intervjuet vart til dømes *meistring* omhandla med følgjande spørsmålsstilling: «*Var det noko du hugsar at du klarte spesielt bra i løpet av turen?*»

Spørsmålsstillinga set fokus på eit tema som eg har definert eksplisitt; *noko du klarte spesielt bra i løpet av turen*. Dømet er henta frå eit intervju på Rødteigen. Intervjuet blei

gjennomført to veker etter ein tredagars kanotur, og «turen» viser til denne. Kanopadling, teltoppsett og bålttenning var observerte situasjonar som blei nemnt dersom elevane ikkje sjølv kom inn på situasjonar dei klarte særleg bra. I dei fleste tilfella var det naudsynt å komme med konkrete døme, og stille utfyllande spørsmål.

Utover i datainnsamlinga vart observerte situasjonar i større grad brukt som utgangspunkt for spørsmålsstillingane i intervjuet. Følgjande spørsmål fokuserer òg på meistring som tema, men har følgjande ordlyd: *«Eg hugsar ein tur i september, då me gjekk opp til Bamse-hytta. Me starta ved vegen, og turen gjekk opp ein bakke, opp til hytta. Då me var om lag halvvegs, så satt X og Y seg ned, dei orka ikkje gå lenger. Kan du fortelje kva som skjedde då?»*

Spørsmålet tek tak i ein konkret situasjon, der Katrine motiverte to gutar til å fullføre ein skogstur. Eg er interessert i å gripe Katrine sine refleksjonar og opplevingar knytt til denne hendinga, og skildrar kort rammene for situasjonen.

Ein kan drøfte i kva grad spørsmålsstillingane passar overeins med ei fenomenologisk tilnærming. I siste spørsmål styrer eg Katrine inn på ein gjeven situasjon, men gjev henne rom for å skildre sjølve situasjonen med eigne ord og fortelje kva meining ho legg i situasjonen. På den måten vil det kunne passe overeins med eit fenomenologisk ideal om «å la de intervjuede fritt beskrive sine egne erfaringer uten å forstyrre med intervju spørsmål og de forutantakelser disse måtte innebære.» (Kvale, 1997, s. 81). På den andre sida, meiner eg det ikkje opnar for å forstå verden frå eleven sin ståstad fullt ut. Eg får ikkje nødvendigvis vite det eleven veit, på sin måte. Eg får heller ikkje vera i eleven sin stad og kjenne det eleven kjenner, slik Spradley (1979 i Kvale, 1997) framhevar i si forståing av eit fenomenologisk intervju. Eg styrer i stor grad ungdommane inn på gjevne tema og situasjonar, gjennom mine tidlegare observasjonar. Mine val av situasjonar legg saman med mine tolkingar og tankar rundt situasjonane eit grunnlag for at ungdommane skapar meining saman med meg. Mine tolkingar av situasjonane vil ikkje vera like eksplisitte og tydelege som i den første spørsmålsstillinga. Likevel vil dei ligge i meg, og implisitt prege mi forståing av ungdommane sine beskrivelsar. Vår samskaping av meining vil ligge til grunn, uavhengig av spørsmålsstilling, men spørsmålsstillinga kan styre kva retning og fokus intervjuet får.

Det første spørsmålet er i tillegg formulert slik at resultatet av ein situasjon eller aktivitet kan framstå som det sentrale. Ei oppleving av meistring kan innehalde mange ulike dimensjonar,

som ikkje nødvendigvis blir dekkja av denne formuleringa. Det justerte spørsmålet opnar i større grad for ei nyansert forståing.

Andre mindre endringar av spørsmålsstilling har òg vore gjennomført i løpet av dei 13 intervjua. Desse endringane er knytt til konkretiseringar av spørsmål som var vanskelege for ungdommane å svare på. Konkrete, observerte situasjonar er då nytta meir aktivt i spørsmålsstillinga. Dei utvalde situasjonane er såleis sentrale for meningsdanninga i samtalen. Generelt har det vist seg at ungdommane svarar raskare og har meir ordrike skildringar når spørsmåla blir relatert til konkrete situasjonar opplevd på turane. Meir abstrakte spørsmål om kva ungdommane lærer på tur og kva som ligg til grunn for denne læringa, har gitt svært få og korte svar. «Vet ikke» har gått igjen. Observasjonane i forkant av intervjuet var såleis svært sentrale for å konkretisere spørsmåla. Situasjonsbeskrivelsane fungerte i all hovudsak som springbrett for ungdommane i høve til å komme på fleire situasjonar og beskrive nye dimensjonar ved turane meir inngåande. Samspelet mellom deltakande observasjon og intervju i datainnsamlinga synleggjer ei dynamisk forskingsprosess i denne undersøkinga.

#### **4.3.4 Samtalar med vaksne**

Samtalane med dei vaksne føregjekk meir eller mindre gjennom heile datainnsamlingsperioden. Samtalane bar preg av å vera uformelle og del av vår samhandling på turane. Dei vaksne sine utsegner og handlingar vart nedteikna i feltnotata, på linje med ungdommane sine utsegner og handlingar.

Ein strukturert gruppesamtale med dei vaksne ved kvar skule, vart i tillegg gjennomført i slutten av datainnsamlinga. Den strukturerte samtalen fokuserte på skulen si organisering, og skulen si bruk og målsetting med friluftsliv. Samstundes opna samtalen for refleksjonar rundt deira relasjon til ungdommane og deira oppleving av samarbeid mellom dei vaksne. Både på Skogtjern og Rødteigen var dei vaksne positive til å dele sine erfaringar og deltok aktivt i intervjusituasjonen.

#### 4.3.5 Ei deltakande forskarrolle

Forskarrolla kan sjåast i lys av omgrepa «insider» og «outsider» (Kvernbekk, 2005).

*Insiderposisjonen* kan i hovudtrekk forklarast ved at berre den som er på innsida av ei erfaring har privilegert tilgang til kunnskap om erfaringa. Slik ordspråket seier er det berre den som har skoen på, som veit kor skoen trykker. *Outsiderposisjonen* kan forståast som ein motsats til insiderposisjonen, og framhevar det utanforståande blikket på erfaringa.

Ei slik tilnærming til insider- og outsiderposisjonen gir uttrykk for eit anten eller. Anten er eg insider eller så er eg det ikkje. Kvernbekk nyanserer insiderposisjonen med ein sterk og ein svak variant, og framhevar korleis omgrepa kan forståast som graderte. Den presenterte forståing av insiderposisjonen er omtalt som ein sterk variant. I ein svakare variant framhevast likeeins den privilegerte kunnskapen til insideren, men kunnskapen utgjer ikkje den einaste sanninga, det fins andre kunnskapar i tillegg. Basert på ei gradert tilnærming til insiderposisjonen kan forskarrolla framstå som meir eller mindre insider, der rolla plasserast på eit kontinuum mellom insiderrolla i den eine enden og outsiderrolla i den andre (Kvernbekk, 2005).

Kor kan så mi forskarrolle plasserast i lys av ei gradert tilnærming til insiderposisjonen? Tematisk sett vil eg hevde mi rolle som sterk insider. Eg er oppvaksen med turar i fjell, skog og ved sjøen. Eg haldt fram med å dyrke ei interesse for friluftsliv i ungdomsåra og tok 2 års høgskuleutdanning som friluftsliv-, natur- og kulturveileder. Friluftsliv er eit felt eg har relativt god praktisk kunnskap innafor. Likeeins har friluftsliv som læringslandskap vore ei interesse i mitt arbeid med ungdom, og i arbeidet med forskning og formidling i fleire år. Min bagasje og kunnskap innan friluftsliv kan såleis framheve mi rolle som *tematisk insider*.

Denne undersøkinga søkjer derimot ikkje å auke kunnskapen om friluftsliv basert på mine erfaringar, men framhevar ei kunnskapsutvikling i lys av opplevingane til ungdom i sosial risiko. Eg er verken *ungdom* eller *i sosial risiko*, og må såleis forståast som outsider når det gjeld informantane sin opplevingar og erfaringar. Skjervheim (1996) framhevar likevel, i tråd med det fenomenologiske perspektiv, det sentrale med subjekt-subjekt relasjonar i forskinga. I dette ligg ei akseptering av forskaren som eit subjekt som samhandlar og tek i bruk sine handlingar, dugleikar og argument. I tråd med ein svak variant av insiderposisjonen framkjem såleis den relasjonelle meiningsdanninga. Basert på mi deltaking i ungdommane

sine sosiale settingar i friluftslivet og i utvalde aktivitetar, kan eg såleis i meir eller mindre grad framstå som insider.

I eit forsøk på å ivareta ungdommane sine subjektive meiningar og den intersubjektive meningsdanninga i denne undersøkinga valde eg difor å inngå i ei deltakande forskarrolle. Mi rolle som observatør skifta mellom å vera «delvis deltakande observatør» og «fullt deltakande observatør», i følgje Fangen (2004) sin terminologi. Kva rolle eg tok var avhengig av situasjonane som oppstod, og kva type aktivitet som var planlagt. I dei fleste situasjonane var det sentralt å delta i aktivitetar og arbeidsoppgåver på meir eller mindre lik linje med resten av gruppa. Fangen kallar denne observatørrolla for fullt deltakande observatør, noko som betyr at forskaren ikkje berre ser kva som skjer, men at ein òg kjenner det på kroppen. Den kroppslege aktiviteten er sentral i friluftsliv og sentral i mine teorival. Det var difor naturleg å delta på lik linje med resten av gruppa på dei turane og aktivitetane, kor det i kraft av mine dugleikar og kompetanse var muleg. På kanoturen, fisketurar og diverse skog og fjellturar valde eg av den grunn å vera fullt deltakande, noko som kan relaterast til ein sterk insiderposisjon.

Hesteriding er eit døme på ein aktivitet, der eg vart utfordra i mi rolle som fullt deltakande. Dette fordi mi manglande erfaring og dugleik innafor hesteriding gjorde det vanskeleg å kombinere aktivitet og observasjon. Eg valde difor i den andre rideobservasjonen å vera delvis deltakande observatør, noko som betyr at eg deltok i den sosiale samhandlinga, men ikkje i den miljøspesifikke aktiviteten (Fangen, 2004).

Ei deltakande forskarrolle var likeeins tydeleg i intervjusituasjonen. Intervjua var, som nemnt, bygd opp rundt felles erfaringar frå tidlegare observasjonar. Me hadde på kvar våre vis blitt utfordra av straumen i elva, blitt kalde på fingrane eller varma oss på bålet – me delte erfaringar som gav grunnlag for samtalar. Våre felles erfaringar påverka meningsdanninga i samtalen, basert på mi rolle som delvis insider i ungdommane si erfaringsverd. Utfordringa i den samanheng var å la ungdommane snakke så utfyllande og fritt som muleg, for at ikkje mine opplevingar skulle vera for styrande for samtalen. Det var likeeins sentralt å verdsette meningsdanninga mellom meg som intervjuar og ungdommane, då meininga i samtalen blir skapt mellom intervjuar og informant (Fontana & Frey, 2005; Kvale & Brinkmann, 2009).

Ei gradert forståing av insiderposisjonen bidreg til å plassere forskarrolla og framheve ei dynamisk tilnærming til undersøkinga. Det er likeeins naudsynt å vera medviten korleis variasjonane og dei innbaka relasjonane påverkar datainnsamlinga og tolking av data. Det er ulike meiningar om kva posisjon ein skal ta som forskar. Ei ulempe ved å innta ein insiderposisjon er at ein kan komme for nær fenomenet ein studerer, slik erfaringane blir avgrensa. Ei avsluttande vurdering av kvaliteten på undersøkinga vil problematisere i kva grad eg har lukkast i å kombinere rolla som deltakar og insider, med eit overordna og distansert blikk (avsnitt 10.3).

Presentasjonen av datainnsamlinga framhevar kombinasjonen og samspelet mellom ulike metodiske tilnærmingar. Vurderingane og endringane undervegs synleggjer likeeins eit samspel mellom *datainnsamling* og *analyse*. Gall et.al (2003) og Yin (2003) påpeikar korleis den tette samanhengen mellom innsamling av data og analyse er særleg viktig i kasusstudium, då analysane bidreg til å klargjere etterfølgjande datainnsamlingar.

#### **4.4 Analyse av datamaterialet**

Utfordringa i denne undersøkinga er å gripe både læring og læringsressursar utan å miste verken ungdom som individ, eller friluftsliv som læringslandskap. Hakkarinen (2003) problematiserer korleis tilnærmingar som tek individet som analyseining, har vanskar med å fange dei sosiale og kulturelle aspekta ved menneskeleg aktivitet. Samstundes viser han korleis tilnærmingar som fokuserer på sosiologiske prosessar kan komme til å oversjå den individuelle læring og utvikling som skjer gjennom kulturelle aktivitetar. På denne måten etterspør Hakkarinen ei analyseining som kan fange relasjonen mellom individet og dei sosiologiske prosessane, utan å gløyme verken subjektet eller konteksten.

Dette avsnittet vil gjere greie for ulike analytiske steg, frå bearbeiding og organisering av datamaterialet til tematisering, skriving og presentasjon. Slik vil eg søkje å imøtekomme ei etterlyst trong i kvalitativ forskning, når det gjeld metodisk klargjering knytt til eksplisitte analysespørsmål og argumentasjon for tolkingsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009).

#### 4.4.1 Bearbeiding og organisering av datamaterialet

Deltakande observasjonar dannar, saman med intervju av ungdom og samtalar med vaksne, datamaterialet i denne undersøkinga. Observasjonane er nedteikna i *feltnotat*. Feltnotata er relatert til, men avskilt frå analytiske refleksjonar.

Intervju er *transkribert* frå munnleg til skriftleg form. Transkripsjon inneber ei oversetting frå munnleg til skriftleg språk, og er såleis allereie abstraksjonar av ungdommane sine utsegner (Kvale & Brinkmann, 2009).

Transkripsjonane er gjennomført av ekstern person, med erfaring på transkribering av forskingsintervju. Kvaliteten på transkripsjonane vart forsøkt ivaretatt ved å klargjere formålet med transkripsjonane og tydeleggjere prosedyreinstruksjonar. Formålet med transkripsjonane var å dokumentere innhaldet og meningsdanninga i samtalen mellom meg og ungdommane. Prosedyrane for transkripsjonen omfatta ei ordrett nedskriving av ord og uttrykk på lydopptaket (bokmål på informant og nynorsk på intervjuar), inkludering av støttande kommentarar undervegs og eventuelle andre høyrbare lydar eller reaksjonar. Prosedyrane inkluderte i tillegg instruksjonar om linjeskift og ei påminning om at dersom lydopptaket var uklart, skulle ein ikkje gjette seg fram til innhaldet, men markere passasjen som uklar.

Ein ulempe ved å la andre transkribere intervju, er at ein kan miste nærleik til eige datamaterial. I denne undersøkinga har eg hatt ei sterk deltakande rolle i datainnsamlinga. Det at ein utanforståande transkriberte intervju opna for ein kortare pause frå datamaterialet. Eg kunne såleis opparbeide ei viss distanse, gjennom andre si bearbeiding.

Det blei vurdert å la to ulike personar skrive ned same intervju, for å gjennomføre reliabilitetssjekk av transkripsjonane. Eg valde i staden å sjølv lese gjennom alle transkripsjonane med lydopptaket på øyra. Slik sjekka eg konsistensen på transkripsjonane, samstundes som eg vart godt kjent med datamaterialet. Nokre få gonger valde eg å justere transkripsjonane. Dette var stader som allereie var markert som uklare. Ungdommane var tidvis utydelege i uttalen, noko som gjorde det vanskeleg å lytte ut ord på lydopptaket. Særleg utfordrande var det der ungdommane i tillegg omtala situasjonsspesifikke hendingar eller kallenamn på personar og stader. Mine gjennomlesingar medverka til å oppklare og

justere enkelte av desse delane i transkripsjonane, basert på betre kjennskap til miljøet, plassane eller situasjonen dei omtala.

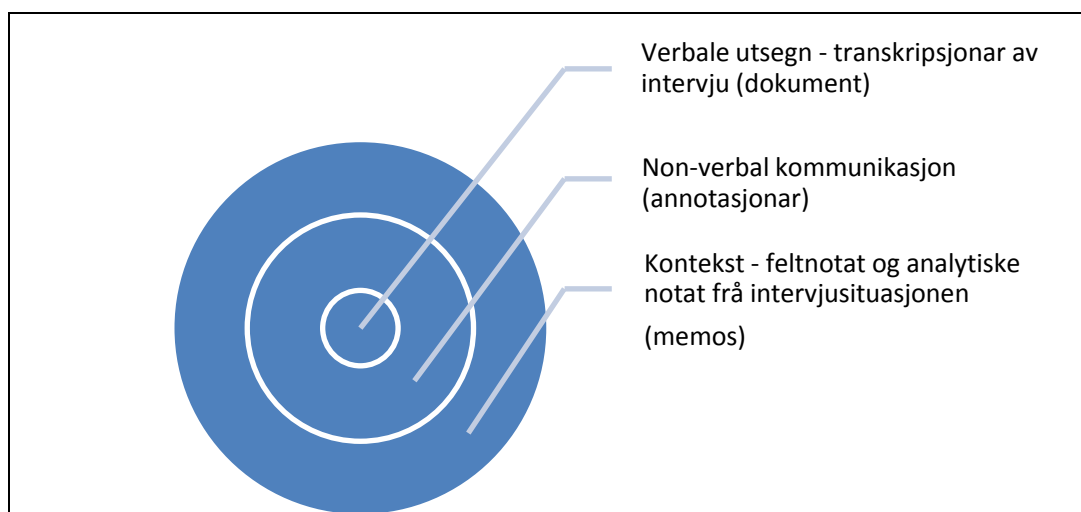
Eg har brukt *NVivo 8 som analysereiskap* for å samle og organisere datamaterialet. NVivo 8 er ein database som er utvikla for å samle, sortere og organisere kvalitative datainnsamlingar. Under «sources» er det muleg å legge inn «documents», «externals» og «memos» (QSR International 2006). Eg har nytta meg av *dokument* og *memos*: Feltnotat og transkripsjonar er definert som *dokument*, og analytiske notat frå observasjonar og intervju er definert som *memos*. Dei ulike kjeldene kan relaterast til kvarandre i databasen, noko som er relevant for å ivareta subjektet som situert.

Vidare legg NVivo 8 til rette for bruk av «annotasjonar». Annotasjonar fungerer på same måten som notat i ein marg, og opnar for kommentarar til ei spesifikk utsegn eller observasjon i den transkriberte teksten (Ibid.). I denne undersøkinga er memos og annotasjonar brukt for å relatere spesifikke situasjonar frå det skriftlege datamaterialet (transkripsjonar og feltnotat) til omkringliggande faktorar. På denne måten kan kvart intervju og kvar situasjonsbeskrivelse bli utvida og sett i samanheng med kontekstuelle tilhøve.

I mi hovudoppgåve (Sølvik, 2003) utvikla eg ein modell, basert på idé frå Dalen og Sætersdal (1992), for å synleggjere korleis ulike delar av datamaterialet kunne knytast opp mot reiskap i analyseprogrammet Nudist. Ei tilpassing av den nemnte modellen (Sølvik, 2003) er relevant for å presentere samanhengen mellom datamaterialet og analysereiskap i denne undersøkinga. Eg vil kort presentere samanhengen mellom intervjumaterialet og NVivo8 (Figur 4) og samanhengen mellom observasjonsmaterialet og NVivo8 (Figur 5).



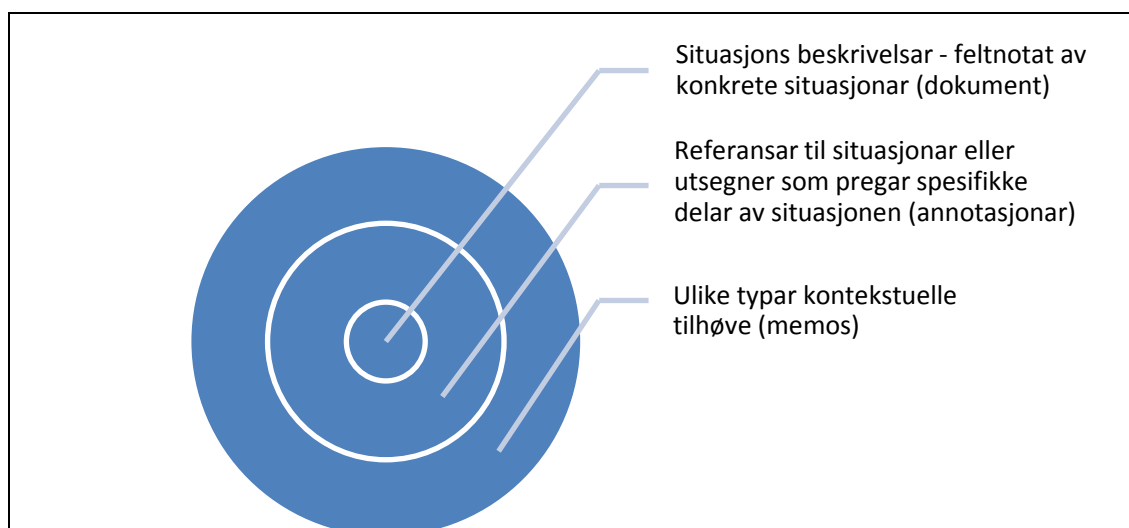
**Figur 4: Samankopling av intervjumaterialet og analysereiskap i Nvivo 8**



Figur 4 synleggjer ei tredeling av datamaterialet frå intervjuet, der dei *verbale utsegna* utgjer ei kjerne. Likeeins er nedteikningar av den *non-verbale kommunikasjonen* og notat av *konteksten* sentrale bidrag for å forstå datamaterialet som heilskap. Bindinga mellom transkriberte verbale utsegn i dokumenta, non verbal kommunikasjon i annotasjonar og kontekstuelle tilhøve i memos gjer det muleg å ivareta ei relasjonell samanheng innafor den gjevne intervjusituasjonen. NVivo 8 tilbyr reiskap for å ivareta desse samanhengane, men det er opp til forskaren å definere dei.

Observasjonane inneheld likeeins eit komplekst datamaterial, som kan sorterast i analyseprogrammet NVivo 8:

**Figur 5: Samankopling av observasjonsmaterialet og analysereiskap i Nvivo 8**



Figur 5 skisserer koplinga mellom ulike typar datamaterial frå observasjonane og bruken av analysereiskap i NVivo 8. *Situasjonsbeskrivelsane* danner ei kjerne i dette datamaterialet. Dei er nedteikna i feltnotat og definert som *dokument* i Nvivo 8. Ein situasjonsbeskrivelse kan vera feltnotat av to ungdommar som set opp telt. Undervegs i situasjonen refererer gjerne ungdommane til situasjonar eller personar som tilsynelatande ikkje har samanheng med den spesifikke teltoppsettinga. Slike referansar er notert utanfor, men i tilknytting til situasjonsbeskrivelsen, og er definert som *annotasjonar* i Nvivo 8. Ved hjelp av annotasjonar kan ein relatere den tilsynelatande uforstålege utsegna til hendingar i forkant av situasjonen eller i ytterkant av observasjonsfokus. Bruken av *memos* kan på same måten utvide *konteksten* for den spesifikke situasjonen ved hjelp av felt- og analytiske notat.

Samanhengen mellom enkelt-reiskap i NVivo 8 og ulike trekk ved datamaterialet, visualiserer ei opning for å kople saman eit komplekst datamaterial. Potensialet for å ivareta ei heilskapleg tilnærming til mennesket, handling og utsegn aukar. NVivo 8 har på denne måten vore eit nyttig reiskap i sortering, systematisering og samanbinding av datamaterialet, som igjen ligg til grunn for den vidare analyseprosessen.

#### 4.4.2 Analyseprosessen

Analyseprosessen i denne undersøkinga kan klargjerast ut frå følgjande trinn:

1. Grundige gjennomlesingar av datamaterialet (intervju og observasjonar) for å få eit inntrykk av heilskapen i datamaterialet.
2. Definering av meiningsberande einingar (tema) i datamaterialet.
3. Samanbinding av ulike meiningsberande einingar (tema).
4. Opparbeiding av teoretisk kunnskap basert på framkomne tema.
5. Gjennomlesing av datamaterialet og utvalde tema basert på ny teorikunnskap.

Trinn 1 – 5 gjev ei grov skisse over analyseprosessen i denne avhandlinga. Feltnotat og transkriberte intervju opnar for ulike framgangsmåtar i analysearbeidet. I analysen av *intervjumaterialet*, leitar ein etter tema etter at intervjuet er gjennomført og transkribert. Når det gjeld *observasjonar*, skjer det i større grad ei tematisering undervegs i

datainnsamlinga. Ein er avhengig av å gjenkjenne situasjonar og beskrivelsar der og då for at dei skal framstå sentrale for den aktuelle studien (Van Manen, 1990).

Dette er likevel bare ei delvis sanning, då ein undervegs i intervjuet òg vil kunne plukke opp relevante tema for undersøkinga og følgje opp desse. I tillegg krev observasjonane òg ei oppfølgjande sortering og tematisering i etterkant av datainnsamlinga. Særleg relevant for denne undersøkinga var korleis observasjonar og intervju måtte forståast i ein samanheng. Feltnotat vart lest gjennom og delvis tematisert for å førebu kvart intervju. Tematiseringa av transkriberte intervju byrja allereie ved første gjennomlesing, men vart seinare utvida og justert i vidare gjennomlesingar og i samanlikningar med feltnotat. Tematiseringa utvikla og endra seg såleis gjennom ein lengre prosess, der skriving og presentasjon av datamaterialet utgjorde ein sentral del av det å leve *med* og *i* ungdommane sine opplevingar.

Analysearbeidet er prega av eit ønskje om å ivareta ungdommane sine opplevingar gjennom heile forskingsprosessen. Denne målsettinga fordrar ei viss tilsidesetting av etablerte sanningar, teoriar og personlege erfaringar knytt til fenomenet som blir undersøkt. Ein måte å gjere dette på har vore å tydeleggjere mi tidlegare erfaring med friluftsliv i oppvekst, utdanning og arbeid, og bevisstgjere eigne haldningar og etablerte sanningar knytt til fenomenet eg undersøker.

Det å setje parentes rundt tidlegare erfaringar og meiningar er omtala som «bracketing» i fenomenologisk forsking. Det er svært vanskeleg å gjennomføre fullt ut, noko som heller ikkje har vore ei målsetting i dette arbeidet. Ingen vil kunne setje sine tidlegare erfaringar og meiningar fullstendig til side, då våre levde liv påverkar vårt møte med verda. Datamaterialet skal likevel ikkje framstå som ei stadfesting av mine hypotesar og erfaringar, men mine erfaringar og kunnskap på feltet pregar mitt blikk, mine spørsmål, analysar og tolkingar.

I tillegg valde eg å arbeide med datamaterialet ei god stund før eg gjekk inn i spesifikke fagteoriar. På den måten kunne eg la ungdommane sine opplevingar vera med å definere relevant teori. Teorien vart deretter brukt som grunnlag for å utvikle enkelte nye tema, eller endre eksisterande tema. Drøftingane av dei utvalde tema vart òg utvida med bakgrunn i gjennomgang av teori.

Ei viss grad av *meningsfortetting* er brukt mot slutten av analysearbeidet for å gjere sitata lettare tilgjengeleg for lesaren. Ungdommane er lite verbale, og mi rolle som intervjuar er difor meir aktiv enn den ville vore i eit intervju med verbale vaksne. Enkelte av ungdommane hadde vanskar med å formidle sine meiningar, noko som gav seg uttrykk i oppstykk og nølande utsegner. Sitata var difor svært tunge å lese, men uttrykte samstundes noko av det særeigne ved ungdommane og samskapinga i samtalen. Då dette likevel ikkje var ei studie av den enkelte personlegdom, og analysen ikkje skulle vera ei konversasjons-analyse, fann eg det naturleg å fortette sitata noko. Eg minimerte mine korte innspel («ja», «mm») og fortetta budskapen. Orda er ungdommane sine, men pausar, og leiting etter ord er minimert for å gjere tekst og budskap lettare tilgjengeleg for lesaren.

Eit sentralt poeng er likevel at meningsfortettinga først vart gjort etter at datamaterialet var analysert og drøfta. På den måten kunne eg betre sikre at dei presenterte meiningane og tolkingane var i tråd med ungdommane sine utsegner, og såleis vurdere og revurdere vår samskaping og mine tolkingar. Samskapinga av meining vart mindre synleg for lesaren når sitat blir meningsfortetta, men budskapen vart lettare tilgjengeleg.

#### **4.4.3 Tematisering**

Tematisering er ein måte å strukturere datamaterialet på, som igjen kan gje retning til vidare datainnsamling, meningsfortolking og skiving. Tematisering kan forståast som ei strukturering av opplevingar og meining (Van Manen, 1990). Problemstillingane la føringar for ei tematisering av datamaterialet, med fokus på ei deling mellom ungdommane sine sosiale læringsopplevingar og den kontekstuelle rama for læringsopplevingane. Meininga med ei slik todeling var å strukturere fokuset, og synleggjere argumentasjonen for dei tolkingar som blei gjort.

##### **Tematisering av sosial læring i friluftsliv**

Ungdommane si oppleving av *sosial læring i friluftsliv* baserte seg i hovudsak på opne intervju spørsmål om læring og meistring. Undervegs i samtalan vart spørsmåla konkretisert ut frå deira utsegner og ut frå kjenneteikn ved sosial kompetanse.

Utover i datainnsamlinga og undervegs i analysane vart det relevant å konkretisere omgrepet sosial læring i friluftsliv, for å lettare kunne observere og snakke om dette temaet

med ungdommane. Basert på ei situert og erfaringsbasert tilnærming til læring i sosiale praksisar, framstod deltaking og samhandling som sentrale dimensjonar for sosial læring. Følgjande analysespørsmål vart difor utvikla:

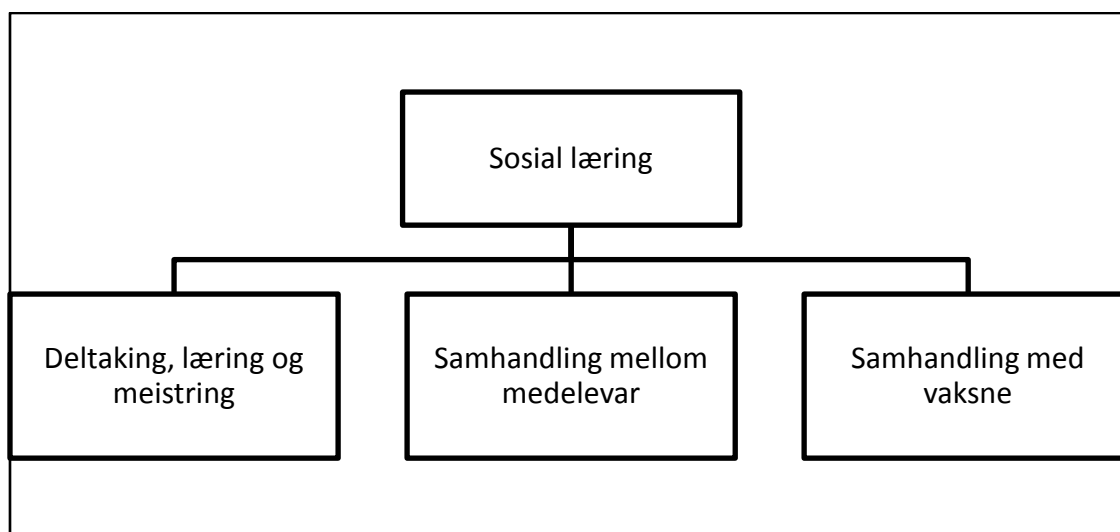
1. Korleis opplever ungdommane si *deltaking* i friluftsliv?
2. Korleis opplever ungdommane si *samhandling med jamnaldrande* i friluftsliv?
3. Korleis opplever ungdommane si *samhandling med vaksne* i friluftsliv?
4. Kva opplever ungdommane at dei *meistrar og mislukkas i*?

Analysespørsmåla danna fokuset for vidare datainnsamling og analysearbeid.

Analysearbeidet resulterte i ei hierarkisk oppbygging av tema, der funksjonen «tree nodes» i NVivo 8 vart brukt i det innleiande arbeidet med å tematisere datamaterialet. «Tree nodes» er noder eller tema som er satt saman i ein hierarkisk struktur, med over-tema (foreldre noder) og under-tema (barne noder). Dei fire analysespørsmåla la grunn for å strukturere ungdommane si sosiale læringsoppleving i fire hovudtema.

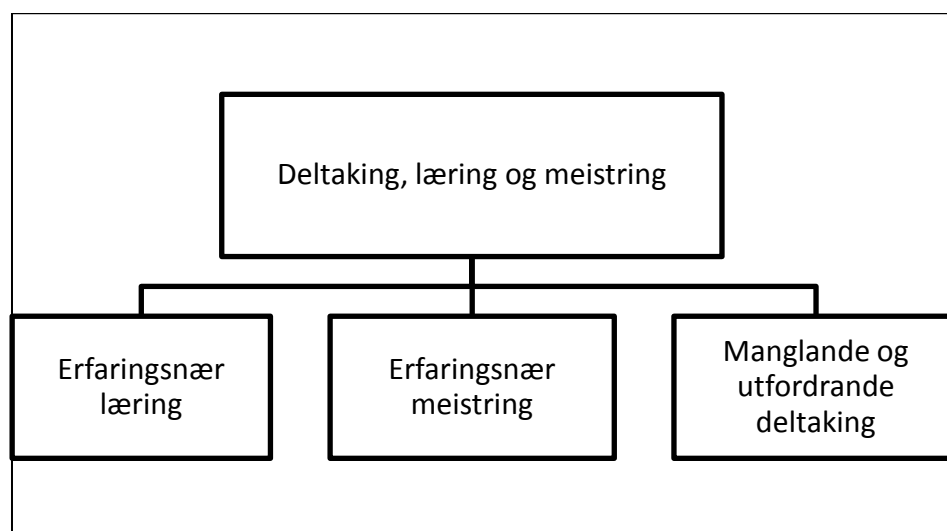
I arbeidet med analysane og utskrivinga av tema vart det likevel kunstig med ei firedeling, då ungdommane si oppleving av meistring i stor grad var knytt til deira deltaking og samhandling i ulike situasjonar. Opplevinga av meistring vart difor innbakt i dei tre andre hovudtema, og kan illustrerast i følgjande figur:

**Figur 6: Overordna tematisering av sosial læring**



Presenterte tema i figur 6 synleggjer empirisk og teoretisk inspirasjon i arbeidet med analysane. Analyseprosessen av datamaterialet var prega av ei induktiv tilnærming, frå data til teori. Dei presenterte *hovudtema* i figur 6, var likevel ikkje fristilt frå teori og førehandskunnskap, og kan beskrivast som teorilada, men ikkje teoridrevne, i si utvikling. *Primære tema* vart utvikla for å gje innhald til kvart hovudtema. Dei primære tema er nærast datamaterialet, og kan omtalast som *datadrevne*. Dei er i all hovudsak blitt utvikla gjennom lesing og tolking av transkripsjonar og feltnotat, og gjennom kontinuerleg skiving og reskriving av dei ulike tema. Følgjande figur gjev eit døme på korleis dei primære tema gjev innhald til «Deltaking, læring og meistring» som eit utvald hovudtema:

**Figur 7: Primær tematisering av hovudtema «Deltaking, læring og meistring»**



Figur 7 er eit utvald døme på korleis primære, datadrevne tema tydeleggjer innhaldet i eit hovudtema. Den hierarkiske oppbygginga av tema systematiserer ei tematisk presentasjon og tolking av heile datamaterialet i denne avhandlinga.

### **Tematisering av læringsressursane i friluftsliv**

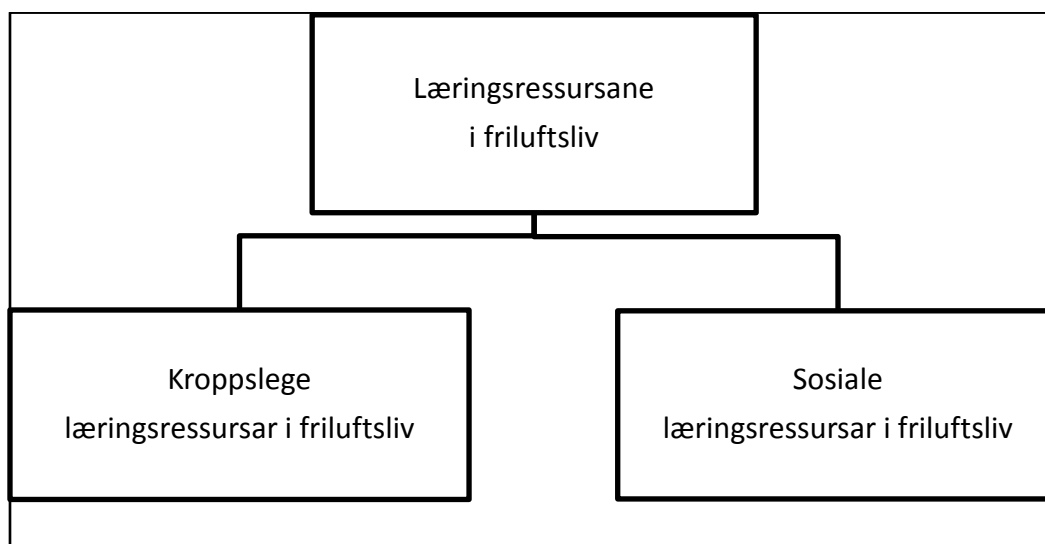
Læringsressursane i friluftsliv utgjer neste hovudbolk av datamaterialet, og spring ut frå den andre underproblemstillinga. Intervjuguiden er på dette området inspirert av den offisielle definisjonen av friluftsliv (St.meld.nr.39, 2000-2001). Det var difor naturleg å sortere datamaterialet ut frå dimensjonar som fysisk aktivitet, naturoppleving og miljøendring.

Undervegs i datainnsamlinga og analysearbeidet opplevde eg derimot at desse dimensjonane ikkje framstod meningsfulle for ungdommane, og heller ikkje for å forstå datamaterialet i ettertid. Ungdommane sat likevel ord på utfordringar og potensial i friluftslivet, som i ulik grad kunne omtalast som kroppslege og sosiale læringsressursar. I tillegg vart samanhengen mellom dei kroppslege og sosiale læringsressursane interessant. To analysespørsmål retta vidare fokuset for tematisering av datamaterialet:

1. Korleis opplever ungdommane *kroppslege læringsressursar* i friluftsliv?
2. Korleis opplever ungdommane *sosiale læringsressursar* i friluftsliv?

Basert på desse spørsmåla vart læringsressursane i friluftsliv bygd opp på følgjande vis:

**Figur 8: Overordna tematisering av læringsressursane i friluftsliv.**

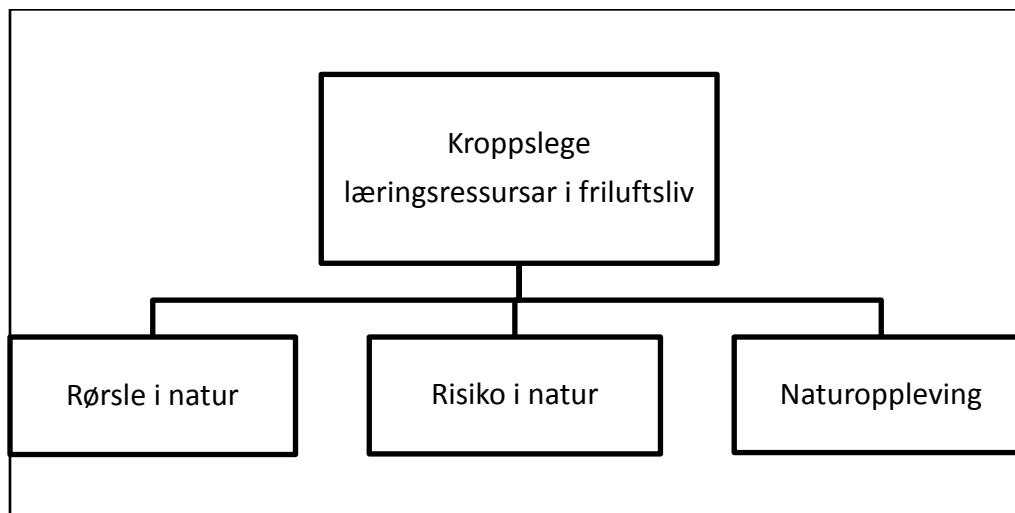


**Figur 8**

Figur 8 syner korleis datamaterialet vart sortert ut frå to *hovudtema* knytt til 1) kroppslege- og 2) sosiale læringsressursar. Eit slikt skilje mellom det kroppslege og sosiale kan i seg sjølv verke kunstig og motstridande i møte med eit kroppsfenomenologisk perspektiv. Inndelinga var likevel nyttig i arbeidet med å sortere og analysere datamaterialet, og bidrog til å klargjere ulike dimensjonar ved læringslandskapet.

Dei to overordna tema blir òg her gitt innhald gjennom *primære* tema. Følgjande figur illustrerer vidare tematisering av hovudtemaet «Kroppslege læringsressursar i friluftsliv»:

**Figur 9: Primær tematisering av hovudtema «Kroppslege læringsressursar i friluftsliv»**



Figuren viser korleis 1) Rørsle i naturen, 2) Risiko i natur og 3) Naturoppleving er primære tema som gjev innhald til det overordna temaet «Kroppslege læringsressursar i friluftsliv». Sosiale læringsressursar i friluftsliv er bygd opp på same vis, og kjem til uttrykk i presentasjon og tolking av datamaterialet i kapittel 9.

### **Ivaretaking av heilskapen**

Ei utfordring, når ein byrjar å dele datamaterialet inn i ulike analytiske tema, er å miste fokus på kvart kasus som eit heile (Yin, 2003). Når det gjeld å ivareta eigenarten i kvart kasus har gjennomføring og analyse av samtalan med lærarane vore sentrale. Lærarane har gjeve sentral informasjon når det gjeld å forstå skulen som kontekst, både i forhold til historiske, organisatoriske, fysiske og kulturelle tilhøve.

Analysane av kasusa er meint å gje ei forståing av fenomenet friluftsliv som sosialt læringslandskap. Kvart kasus utgjer såleis grunnlaget for alle analysane av deltaking, samhandling og ulike læringsressursar, og opnar for sentrale nyansar i forståinga av fenomenet. Det har difor ikkje vore naturleg å vidare presentere det enkelte kasus for seg.

All fenomenologisk forskning er utforskingar av den menneskelege livsverda, slik den er levd og erfart i situasjonar og relasjonar. I den samanheng presenterer Van Manen (1990) nokre



eksistensielle tema som kan bidra til å løfte blikket frå dei einskilte tema i analysen. Dei fire tema knytast opp mot kontekstuelle forhold, den kroppslege eksistens, tidsaspektet og menneskelege relasjonar. Dette er sentrale dimensjonar innafor ungdommane og lærarane si livsverd og såleis viktige aspekt å ta omsyn til innafor kvart av kasusa og i forståinga av fenomenet i denne undersøkinga. Avhandlinga avsluttar difor med å løfte fram relasjonane i datamaterialet. Fokus vert då retta mot samanhengen mellom læringsopplevingar og læringsressursar.

Presentasjonen av datainnsamling og analyse synleggjer sentrale grep i denne undersøkinga. Eg vil vidare drøfte desse forskingsmessige grepa opp mot ei målsetting om å ivareta den vitskaplege kvaliteten i arbeidet.

#### **4.5 Vurdering av reliabilitet, validitet og etiske omsyn**

Kravet om vitskapleg kvalitet er sentralt i all forskning, og omhandlar spørsmål knytt til reliabilitet, validitet og etikk. Graden av tillit og truverde blir uttrykt ved å referere til høg eller låg validitet, og høg eller låg reliabilitet. Validiteten omhandlar i kva grad metoden undersøker det den er meint å undersøke, om måleresultata er gyldige. Reliabiliteten har å gjere med konsistensen i forskingsfunna - i kva grad datamaterialet er påliteleg og nøyaktig innhenta og analysert (Befring, 2007).

Kvaliteten på ulike delar av forskingsprosessen byggjer på kvarandre. Dersom det innhenta datamaterialet ikkje er gyldig og påliteleg, vil det ikkje vera grunnlag for å arbeide vidare med tolking av materialet. Tolkning av meining viser veg for kva teoriar som er valide og aktuelle i undersøkinga, som igjen dannar grunnlag for eventuelle overføringar av funn. Vurderinga av den vitskaplege kvaliteten i kvalitativ forskning må såleis baserast på heile forskingsprosessen, ikkje på presenterte funn som isolerte sluttprodukt, eller på isolerte metodiske val (Kvale & Brinkmann, 2009; Maxwell, 1992).

Eg vil her vurdere i kva grad datamaterialet representerer *pålitelege data*, om desse data er *valide og gyldige* ut frå formålet med undersøkinga og i kva grad *tolkingane er valide og truverdige*. Ei meir overordna vurdering av kvaliteten på undersøkinga blir presentert i avsluttingskapittelet, under avsnitt 10.3.

#### 4.5.1 Pålitelege data

Eit primært spørsmål knytt til vitskapleg kvalitet er om dei innhenta data kan stadfestast og gjenkjennast av andre: Stemmer utsegner og beskrivelsar med verkelegheita? Det er då sentralt å stille spørsmål ved kor eksakt handlingane og utsegnene er innhenta og overført til eit datamaterial som kan analyserast. Dette er spørsmål Maxwell (1992) omtalar som den deskriptive og primære drøftinga av validitet. Den deskriptive validiteten inkluderer ei drøfting av reliabilitet.

*Erfaringa som forskar* er særleg framheva når det gjeld vurderinga av kvalitativ og fenomenologisk forskning (Dahlberg, Dahlberg, & Nyström, 2008; Kvale & Brinkmann, 2009; Van Manen, 1990). Den kvalitative forskingsprosessen opnar for situasjonar som krev avgjerder der og då, avgjerder som på ulike måtar påverkar forskingsprosessen. Mi erfaring som forskar er relatert til gjennomføring av mitt hovudfagsprosjekt, som involverte deltakande observasjon og intervju av ungdom (Sølvik, 2003). Mi forskningserfaring er difor tematisk og metodisk relevant, men svært avgrensa. Arbeid med ungdom i barnevern og som lærar ved alternativ ungdomsskule gav meg noko utvida erfaring om forskningstema og relasjonsbygging, som i tillegg har vore relevant. Ei slik avgrensa forskningserfaring har opna for mange spørsmål og usikre avgjerder undervegs i datainnsamling og analyse. Eg vil følgjande framheve nokre vurderingar som vart sentrale for å unngå at uvissa og manglande erfaring fekk fritt spelarom i forskingsarbeidet.

*Mi rolle som referent* er sentral i all innhenting av datamaterial. Har det hendt at eg til dømes har høyrte feil, sett feil, transkribert feil eller hugsa feil? Det er gjort greie for korleis observasjonane vart nedskrivne i feltnotat, medan intervju vart tatt opp på diktafon og transkribert (avsnitt 4.4.1). Det var viktig å skilje mellom deskriptive og analytiske nedteikningar i datamaterialet. Berre observerte handlingar og faktiske utsegner og uttrykk vart nedteikna i det deskriptive materialet, for å sikre ei nøyaktig innsamling og nedskriving av data i best muleg grad.

Eg vurderte å ta i bruk videokamera eller diktafon for å sikre meir eksakt samsvar mellom den reelle situasjonen og det innsamla datamaterialet. Slik ville eg i mindre grad måtte stole på min hukommelse og evne til å skrive ned situasjonane i feltnotat. Konteksten for observasjonane var avgjerande i denne vurderinga. Observasjonane vart gjort på turar i

naturen, i kano eller til fots i variert terreng og under ulike vêrtilhøve. Dersom eg skulle inkludert videokamera i undersøkinga måtte eg brukt eit «actionkamera»<sup>17</sup>, som kunne festast på meg, og som ikkje påverka mine evner til å delta i aktivitetane. Kamera ville då i hovudsak ha dokumentert mitt «blikk». Eg kunne valt å ha kameraet på kontinuerleg, noko som hadde gitt svært omfattande innspelningar. Eg kunne òg valt ut situasjonar undervegs, som eg ville dokumentere. Uavhengig av korleis eg hadde gjennomført videoopptaka ville det vore naudsynt å utvide videoane med feltnotat og analytiske notat. Dette for å ivareta komplekse situasjonar, som blir observert med fleire sansar enn blikket. Isolerte lydinnspelningar ville likeeins kravd utfyllande observasjonsnotat og spørsmål knytt til kva situasjonar som skulle spelast inn. Min konklusjon var at bruken av videokamera eller diktafon ville ha komplisert datainnsamlinga i større grad enn det ville sikre nøyaktige observasjonsbeskrivelsar.

I tillegg opplevde eg at det tekniske utstyret ville påverke mi evne til å vera til stades med ungdommane i situasjonane. *Relasjonen* med ungdommane framstod viktigare for kvaliteten på datamaterialet enn avgrensa dokumentasjon gjennom bilete og lyd. Bruk av diktafon som teknisk hjelpemiddel under intervju, bidrog på andre sida til å ivareta relasjonane. Eg kunne rette mi merksemd mot å vera deltakande og til stades under intervju, i staden for fokusere på nedskriving av det ungdommane sa. Ungdommane sine utsegner kunne betre følgjast opp med utdjupande spørsmål og eg vart meir merksam deira non-verbale kommunikasjon.

Fleire framhevar korleis relasjonen mellom informant og intervjuar påverkar kvaliteten av datamaterialet (Fontana & Frey, 2005; Kvale & Brinkmann, 2009). Dei peikar på relevansen av å etablere ei atmosfære, der informanten er trygg nok til å snakke fritt om eigne opplevingar. I denne undersøkinga var det sentralt å formidle ei interesse for ungdommane og deira opplevingar både under observasjonar og intervju.

Ungdommane uttrykte gjennomgåande ei positiv innstilling til observasjonane og intervju. Bente frå Skogtjern skilte seg derimot ut. Ho gav uttrykk for skepsis til å delta på intervjuet og det var vanskeleg å oppnå ein positiv relasjon med henne under intervjuet. Kvaliteten på dette intervjuet vart likeeins relativt dårleg, og er i liten grad brukt i presentasjonane av

---

<sup>17</sup> Actionkamera er eit lite videokamera laga for å filme aktivitet utandørs. Kamera kan festast på kroppen når ein driv aktivitet som skikøyring, padling eller liknande.

datamaterialet. Erfaringa frå intervjuet med Bente utgjer likevel eit ytterpunkt i datainnsamlinga. Dei resterande ungdommane uttrykte eit ønskje om å bli intervjuet. Somme viste likevel ei viss spenning i forkant og delvis undervegs i intervjuet, gjennom spørsmål som: «Hva om jeg ikke kan svare på det du spør om da?». Det var difor viktig å understreke for ungdommane at det var dei som var ekspertar på sine opplevingar, og at det ikkje fantes feil svar på nokre av dei spørsmåla eg stilte. Eg valde samstundes å anerkjenne ungdommane sine opplevingar og meiningar undervegs i intervjuet. Anerkjenning er viktig i intervjuing av born og ungdom, då dei treng ei særleg påminning om at det er deira tankar og meiningar ein ønskjer å høyre (Backe-Hansen & Frønes, 2012b; Dalen, 2011).

Å samle data gjennom eit heilt skuleår opna for god kjennskap til ungdom og vaksne, skule som organisasjon og friluftsliv slik det er praktisert på den enkelte skule. Det opna for lærerike relasjonar og klima for tilbakemeldingar til meg som forskar. Mi deltakande forskarrolle vart informert om og avklart på førehand. Eg skulle delta aktivt på turane, på lik linje med ungdom og vaksne, og ivareta ei vaksenrolle i tråd med etiske retningslinjer. Det innebar mellom anna at mi deltaking ikkje skulle omfatte grensesetting, konfliktløysing eller inngripen i andre personleg utfordrande situasjonar for ungdommane.

Lincoln and Guba (1985) framheva *vedvarande involvering* som ein måte å ivareta truverdet i ei undersøking. Det inneber at forskaren har lært kulturen godt å kjenne og opparbeida seg tillit hjå dei som skal observerast. Opplevinga av tillit vil i hovudsak vera opp til andre å vurdere, men eg opplevde tillitsfulle møter med ungdommane og med dei vaksne. I tillegg gav fleire vaksne og ungdom uttrykk for at dei gløymte at eg hadde ei anna rolle enn dei andre vaksne på turen, at eg var ein del av gruppa. Ei vedvarande involvering i skulelivet til ungdommane, gjennom eit heilt år, opna for å delta i varierte aktivitetar og turar, god tid til gjennomføring kvart intervju, og til oppsummeringar i etterkant av intervjuet. Det var tid til å bli kjent. Samstundes opna tidsbruken for medviten og aktiv bruk av tilbakemeldingar frå ungdommane undervegs i datainnsamlinga. Det vart ikkje gjennomført respondentvalidering i form av at ungdommane leste gjennom og godkjente transkriberte intervju. Kombinasjonen av observasjonar og intervju opna derimot for kontinuerleg oppklaring av ungdommane sine opplevingar. Samtalar undervegs i dei deltakande observasjonane gjorde det likeeins muleg å oppklara meiningar ungdommane hadde uttrykt i tidlegare intervju. *Tidsperspektivet på datainnsamlinga* var viktig for å ivareta eigenarten og nyansane i det undersøkte fenomenet.

Samstundes bidrog relasjonsbygginga og klima for samtale og oppfølgjande spørsmål til å *spisse fokus undervegs* både i observasjonane og i intervju.

Det er sentralt å *gjere greie for prosessen frå datainnsamling til tolking* for å kunne vurdere reliabiliteten i kvalitativ forskning (Fangen, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009).

Forskningsprosessen er gjort greie for tidlegare i dette kapitlet, med ei målsetting om at prosessen frå datainnsamling til analyse skal vera så *transparent* som muleg. I tillegg var bruken av analyseprogrammet NVivo8 relevant både for å samle og sortere datamaterialet og for å dokumentere forskningsprosessen. Analyseprogrammet synleggjer det komplekse datamaterialet og koplinga mellom intervju, observasjonar, memos og annotasjonar. Eg har i tillegg forsøkt å synleggjere kva observasjonar og intervjuutsegner som ligg til grunn for tolkingane når eg presenterer datamaterialet og analyserer dette i avhandlinga. Dei ulike steg og vurderingar er såleis forsøkt gjort greie for.

Basert på dei grep som er gjort for å sikre ei nøyaktig og påliteleg innsamling og bearbeiding av eit komplekst datamaterialet, finn eg reliabiliteten og den deskriptive validiteten god nok til å fortsette vurderinga av om datamaterialet er gyldig og valid.

#### 4.5.2 Valide data

Spørsmålet om valide data, omhandlar i denne samanhengen spørsmålet om måleresultata er gyldige. Undersøker metoden det den er meint å undersøke? Det er her sentralt å fokusere på *relasjonen mellom formål og det innsamla datamaterialet*. Kan me ved hjelp av dei presenterte metodiske tilnærmingar auke (i) forståinga av friluftsliv som sosialt læringslandskap og (ii) gripe ungdommane sine opplevingar?

Det første poenget omhandlar i kva grad den pedagogiske bruk av friluftsliv ved dei utvalde skulane representerer friluftsliv som læringslandskap. *Kvaliteten på utvalet* blir såleis eit kriterium. Friluftsliv er presentert som eit kulturelt fenomen, som inneber eit spekter av aktivitetar, plasseringar og relasjonar. Det er difor påpeikt at dei utvalde skulane berre representerer døme på pedagogiske tilnærmingar til friluftsliv. Ei klargjering av korleis skulane nyttar friluftsliv i det pedagogiske arbeidet har vore sentralt. Det er då opna for at andre kan vurdere om dei utvalde kasus er føremålstenlege representasjonar av friluftsliv som læringslandskap.

Eit sentralt spørsmål er i tillegg om eg *samlar inn ungdommane sine opplevingar om sosial læring i friluftsliv*. Og i kva grad eg tek vare på deira opplevingar når eg overfører handlingar og utsegner til eit datamaterial som kan analyserast. For at dei vaksne sine meiningar og opplevingar ikkje skulle styre datainnsamlinga i vesentleg grad, valde eg å gjennomføre strukturerte samtalar med dei vaksne på slutten av skuleåret, etter at observasjonar og intervju med ungdommane var avslutta. Samtalane vart brukt for å avklare eller nyansere mine opplevingar knytt til skulen som kontekst. Dei vaksne gav såleis utfyllande informasjon om konteksten, medan ungdommane delte sine opplevingar knytt til deltaking, samhandling og læring, derigjennom òg deira opplevingar av friluftsliv som sosialt læringslandskap.

Opplevingane til ungdommane er samstundes forsøkt ivaretatt gjennom innhenting av eit *omfattande og komplekst* datamaterial. Dalen (2011) framhevar det sentrale i å samle inn både dei verbale, non-verbale og kontekstuelle delane av datamaterialet når ein gjennomfører forskningsintervju. Det har vore sentralt i denne undersøkinga å tydeleggjere kompleksiteten både innafor intervjumaterialet og observasjonsmaterialet, når det gjeld innhenting og bearbeiding av datamaterialet (avsnitt 4.3 og 4.4). Utsegner og situasjonar er såleis forsøkt plassert i sin relevante kontekst, for å best muleg sikre forståinga av ungdommane sine opplevingar.

Vidare har *samanhengen mellom observasjonar og intervju* vore sentral for å ivareta ungdommane sine opplevingar i datainnsamlinga, og opna for ei *validering på tvers* av datamaterialet. Intervjudata kunne behandlast som meir enn «sjølvpresentasjonar» (Fangen, 2004), og kunne konfrontere observasjonane og omvendt. Få av ungdommane i utvalet utpeika seg som verbalt sterke. Generelle, opne spørsmål om læring eller handlingsborne erfaringar i friluftsliv gav difor lite informasjon. Ungdommane fortalte meir utfyllande når spørsmåla vart knytt til konkrete situasjonar frå turane. Gjennom kombinasjonen av observasjonar og intervju kunne eg konkretisere og tilpasse spørsmåla og lettare følgje opp refleksjonar kring situasjonane ungdommane refererte til.

Delte erfaringar kan samstundes utgjere ein *trussel mot datamaterialet*, då felles kjennskap kan føre til mindre detaljerte beskrivelsar av det fenomenet intervjuet omhandlar (Dahlberg et al., 2008). Slik kan beskrivelsane bære preg av ei semje mellom intervjuar og informant, utan at vesentlege nyansar er følgt opp. Dette er ei reell og aktuell innvending i mine

intervju. Ungdommane refererte fleire gonger til våre felles opplevingar når dei omtalte læringsopplevingar eller læringssituasjonar under intervjuet. Dei støtta seg til min hukommelse av ulike situasjonar, som ei bakgrunn for historia dei ville fortelje. Såleis unngjekk dei innimellom å beskrive ulike situasjonelle dimensjonar knytt til deira opplevingar. I fenomenologisk forskning kan dette framstå som ein metodisk trussel, då mindre detaljerte og rike beskrivelsar ikkje yt rettferd til ungdommane sine opplevingar og meiningar.

Uføresette endringar av den planlagde datainnsamlinga understreka på andre sida korleis intervju basert på deltakande observasjonar gav rikare beskrivelsar enn andre metodiske kombinasjonar. Hundesledeturen var ein sentral del av den pedagogiske bruken av friluftsliv på Rødteigen skule, og ein tur eg hadde planlagt å delta på. Av ulike årsaker kunne eg ikkje delta på denne turen, og var nøyd til å førebu etterfølgjande intervju med alternative informasjonskjelder. Eg brukte då erfaringane frå planleggingsfasen, bilete frå turen og samtalar med dei vaksne. Basert på desse informasjonskjeldene fekk eg innblikk i den praktiske planlegginga og gjennomføringa av turen, vær og føreforhold i løpet av turen, refleksjonar rundt stemninga mellom vaksne og ungdom, og situasjonsinntrykk frå enkeltsituasjonar på bileta. Bilete frå turen vart brukt aktivt under intervjuet for å konkretisere spørsmåla og tilpasse intervjuet til den enkelte. Erfaringane med bruk av bilete i staden for deltakande observasjonar var varierte. Bileta gav eit visuelt inntrykk av relevante situasjonar under intervjuet, samstundes som dei hjalp ungdommane å knytte opplevingar til konkrete situasjonar. Eit felles visuelt inntrykk opna likevel ikkje for same opplevde fellesskap i intervjusamtalen, og vanskeleggjorde målet om intersubjektiv meningsdanning. Delt erfaring frå turane gav rikare tilgang til data, då heile kroppen kunne takast i bruk i samhandling og observasjon. Fellesskapet basert på delte opplevingar i kroppsleg aktivitet kunne ikkje fullt ut erstattast av delte visuelle inntrykk frå utvalde bilete.

Eg vil såleis oppretthalde mi vurdering av at kombinasjonen mellom deltakande observasjon og intervju gav tilgang til *rike og komplekse beskrivelsar som metta datamaterialet*. Vår delte erfaring i friluftsliv opna for bruk av fleire sansar i datainnsamlinga og muleggjorde eit sensitivt møte med ungdommane og med datamaterialet. Designet tok såleis omsyn til informantar som ikkje var utprega verbale i sine uttrykk. I kraft av mi deltaking fekk eg tilgang til feltet, og kroppen kunne nyttast som eit reiskap for å samle inn og analysere

datamaterialet. Vekslinga mellom observasjonar og intervju over tid, gjorde det muleg å jobbe parallelt med datainnsamling og analyse, og opna for ei viss validering av eigne analysar undervegs. Tydelegare oppfølging av tema i intervjusituasjonane er likevel ei sentral innvending til dette forskingsarbeidet, då betre bruk av oppfølgjande spørsmål kunne auka kvaliteten på datamaterialet.

#### 4.5.3 Valide tolkingar

Maxwell (1992) understrekar korleis tolking av meining må ta mest muleg utgangspunkt i ungdommane sine eigne utsegner og handlingar, for at funna skal framstå logiske og truverdige. Eg valde å arbeide med reine transkripsjonar, feltnotat og lydfiler så lenge som muleg i analyseprosessen. Dette fordi eit så sannverdig og eksakt datamaterial som rå skulle danne grunnlaget for mine tolkingar. Meiningsfortetting av sitata vart difor gjort heilt mot slutten av skrive- og analysearbeidet.

Van Manen (1990) problematiserer korleis ulike typar data kan vera meir eller mindre rike og detaljerte. Enkelte beskrivelsar kan såleis gje oss lettare innsyn i opplevingar og meiningar, enn andre. Slik var det òg i denne datainnsamlinga. Ungdommane var i ulik grad detaljerte i samtalanane med meg, noko som verka inn på kor innhaldsrike dei ulike intervjuane vart.

Basert på mi *vedvarande involvering* gjennom skuleåret føregjekk tolkinga av det som vart sagt eller gjort kontinuerleg over lang tid. Felles erfaringar gav grunnlag for meningsforhandlingar i etterfølgjande samtalar, og samskapinga av meining framstod såleis særleg tydeleg i denne undersøkinga. Ein kan likevel spørje seg om ikkje denne samskapinga kan jamstillast med forskaren sine førehandserfaringar og meiningar? Ei utfordring i praksisnær forskning er nettopp å sjå utover det sjølvsegte (Fangen, 2004; Kvernbekk, 2000). For å unngå ei forenkling eller overfortolking av ungdommane sine utsegner har eg difor valt å utfordre utsegner, observasjonar og tema gjennom ulike typar spørsmål. Spørsmål som utfordrar etablerte sanningar, mi magekjensle og meningsdanning: Kva om eg snur mi tolking på hovudet, kva meining gjev utsegna då? Kva om det eg har tolka som positivt kan forståast som negativt? I tillegg har det vore viktig å vera var for variasjonane i ungdommane sine forteljingar, slik at nyansane i datamaterialet vart tatt vare på.



Ei datainnsamling over eit heilt skuleår er naturleg prega av endringar undervegs. Endringar hjå forskar, knytt til teoriforståing, erfaringar og analysar av allereie innhenta materiale, og endringar innafor kasuset og konteksten som ein undersøker. Sjølv om desse endringane tidvis har vore utfordrande, har dei generelt framstått utviklande for datainnsamlinga. Dei har bidratt til å spisse og nyansere både datainnsamling og analysar. Likeeins har dei bidratt til eit rikare og meir detaljert datamaterialet, som igjen lettar min evne til å gripe ungdommane sine opplevingar. I alt meiner eg at mi vedvarande involvering, både kroppsleg og verbalt, på den enkelte skule var avgjerande for å samle inn, forstå og analysere dei empiriske data.

Datainnsamling og analysar over tid, fører med seg eit komplekst datamaterial og komplekse analysar. Ei stor og krevjande utfordring var å plukke ut *gode utsegner*, som gav *relevante og representative uttrykk for datamaterialet*. I den samanheng var det viktig at dei utvalte sitata synleggjorde både hovudtendensar, nyansar og eventuelle motsettingar i ungdommane sine opplevingar. I tillegg var det ei utfordring å klargjere analyseprosessen, og gjere den *transparent* for andre. Bruken av NVivo8 var ei hjelp langt ut i analysearbeidet, både for å organisere og dokumentere tolkingprosessen. Etter kvart overtok skriveprosessen som eit aktivt analysereiskap. Van Manen framhevar korleis den skrivne teksten konkretiserer våre analytiske tankar, og opnar for eit samspel mellom det skrivne og vårt kroppsleggjorte indre. Skrivninga skapar såleis distanse til og oversikt over datamaterialet: «Writing gives appearance and body to thought.» (Van Manen, 1990, s. 127). Skriveprosessen vart sentral både når det gjaldt å løfte fram enkeltopplevingane og når det gjaldt å løfte fram fenomenet som eit heile.

Vurderingane av reliabilitet og validitet byggjer på grunnleggande vitskaplege verdiar. Kravet om å vera truverdig er ein essensiell vitskapleg norm, saman med kravet om å unngå så vel utilsikta som tilsikta feil (Befring, 2007). Dei presenterte grep og vurderingar er gjort for å gjere datainnsamling og analyseprosess transparent og detaljert, slik at tolkingane er etterprøvbare, logiske og truverdige for lesaren. Å vere redeleg og gjennomføre reliabel og valid forskning framstår i tillegg som ei essensiell etisk norm. Eg vil vidare gjere greie for korleis forskingsetiske normer er forsøkt tatt vare på i dette prosjektet.

#### 4.5.4 Etiske vurderingar

Etiske omsyn og vurderingar står sentralt gjennom heile undersøkinga, og omfattar alt frå planleggingsfasen til presentasjonen av datamaterialet. Lov om personregister m.m. av 9. juni 1978 dannar saman med den nasjonale forskningsetiske komiteen for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) retningslinjer for å ivareta forskningsetiske omsyn. Desse retningslinjene ligg til grunn for godkjenningar av forskingsprosjekt frå Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Undersøkinga er meldt til og godkjent av NSD. Ei godkjenning vil likevel ikkje gje noko garanti for at etiske retningslinjer er etterfølgt. Eg vil difor framheve dei normer som har vore særleg sentrale å ta omsyn til i dette prosjektet.

#### Omsynet til born og til utsette grupper

Det har vore ei aukande interesse for kunnskap om born og unge dei siste to-tre tiåra. Ei slik utvikling utfordrar vurderingar kring sensitivitet og posisjonering av dei unge i planlegging, gjennomføring og presentasjon av undersøkinga (Backe-Hansen & Frønes, 2012a; Greene & Hogan, 2005). I denne undersøkinga er ungdommane sine opplevingar framheva.

Ungdommane framstår som ekspertar i eigne liv, og som sentrale bidragsytarar når det gjeld å forstå ei særskild spesialpedagogisk setting. Dei kan omtalast som deltakarar og subjekt i form av deira bidrag med handlingar i læringsorienterte situasjonar og opplevingar knytt til desse situasjonane. Dei kan ikkje definierast som aktørar i sjølve datainnsamlinga eller analyseprosessen, noko som kunne ytt ungdommane meir rettferd og tyngde i undersøkinga.

Born treng og krev særleg vern i forskning. Dette krev kunnskap om born og utvikling, slik at metodar og innhald kan tilpassast den aldersgruppa som skal delta (Befring, 2007; Hill, 2005; NESH, 2006). I denne undersøkinga er deltakarane mellom 13-15 år, og er omtala som ungdom. Ungdommane er sårbare i form av deira alder. Likeeins er dei definert som del av ei utsett gruppe – ungdom i sosial risiko. Som forskar på utsette grupper, har eg difor hatt særskild fokus på å unngå stigmatisering i form av generaliserande termar og inndelingar av datamaterialet. I tillegg har det vore særleg viktig å framheve variasjonane innafor gruppa, for å ivareta nyansar knytt til personlege eigenskapar, åtferd og læringsopplevingar.

Mi kjennskap til og erfaring frå arbeid med born og unge har vore til hjelp når det gjeld å tilpasse metodane i undersøkinga. Kombinasjonen mellom deltakande observasjon og

intervju har, etter mi meining, vore avgjerande for å ivareta ungdommane sin integritet og reelle deltaking. Ei kompleks datainnsamling har auka ungdommane si evne til å uttrykke seg under intervju, då samtalan i stor grad har vore knytt til konkrete hendingar og situasjonar. Opplevinga av å kunne bidra og formidle sine erfaringar, er igjen avgjerande for opplevd deltaking i forskingsprosjektet.

Det er likevel slik at forholdet mellom meg og ungdommane er prega av asymmetri. Makta som ligg i rolla som forskar og vaksen krev særlege refleksjonar kring mitt ansvar i møtet med ungdommane. Eg har framheva korleis ungdommane og eg har ei aktiv rolle i meiningsskapinga i denne undersøkinga. Samstundes er eg som forskar i stor grad styrande i samtalen og har på mange vis monopol på tolkingane av datamaterialet. Eg har vore medviten denne asymmetrien, og forsøkt å imøtekomme maktforskjellane gjennom etiske vurderingar undervegs i datainnsamlinga og i presentasjonar av funn. Deltaking i ungdommane sin læringskvardag, over tid, har nedjustert det ukjente knytt til mi forskarrolle. Ungdommane har lært meg å kjenne i ulike aktivitetar og i ulike situasjonar. Undervegs i intervju har det vore viktig å kontrollere at eg har forstått dei rett, gjennom oppfølgjande spørsmål. Eg har òg kunna kontrollert mine tolkingar av observasjonane og tidlegare intervju.

Diktafonen vakte noko undring hjå enkelte av ungdommane. Alle fekk difor tilbod om å høyre det dei hadde sagt i ettertid, og enkelte ville òg prøve ut diktafonen i forkant. Enkelte valde å høyre små utdrag av intervjuet, men ingen ville bruke tid på å gå gjennom heile intervjuet. I forkant av kvart intervju forklarte eg i tillegg bakgrunnen for lydopptaket, og at det berre var eg og ei som transkriberte som fekk høyre opptaka. Det blei opna for at dei kunne reservere seg mot at intervjuet blei tatt opp. Ingen valde å gjere dette. Informasjon rundt deltaking og opninga for å trekke seg frå undersøkinga knyter seg i tillegg til vurderingar av forholdet mellom makt og ansvar.

### **Informert og frivillig samtykke**

I empirisk forskning, der born, unge eller vaksne er informantar, er det eit krav at alle skal samtykke til deltaking på eit fritt og informert grunnlag. Vidare skal deltakarane haldast orientert om det som vedgår deira deltaking i forskinga. Det er såleis ikkje nok å informere, men informasjonen skal vera forståeleg og tilpassa deltakarane (Befring, 2007; NESH, 2006).

Ungdommane sin alder føresat samtykke frå foresatte i denne undersøkinga. Samstundes var ungdommane gamle nok til å sjølv gi uttrykk for om dei ønskja å delta eller ikkje. Det vart difor gitt skriftleg informasjon om undersøkinga retta mot ungdommane og deira foresatte (vedlegg 4) og skulane (vedlegg 3). I tillegg blei ungdommane informert munnleg om prosjektet og min rolle på skulen. Dei kunne då stille spørsmål til meg eller lærarane, felles i gruppa eller individuelt i etterkant av fellessamlinga. Eg informerte om formålet med undersøkinga, samstundes som me snakka saman om eventuelle fordelar og ulemper med undersøkinga. Mi deltakande rolle på turar og i aktivitetar framstod sentral i samtalen. Det var viktig for meg at ungdommane visste kvifor eg deltok på turane, kva eg hadde fokus på og noterte undervegs, og skilnaden på mi rolle og rollen til dei tilsette på skulen.

Det blei understreka både munnleg og skriftleg at ungdommane kunne trekke seg undervegs i prosjektet. Opninga for å trekke seg vart gjentatt i forkant av kvart intervju. Samstundes vart det poengtert at det ikkje fekk konsekvensar for dei eller andre, dersom dei valde å trekke seg frå deltaking i studien, uavhengig av tidspunkt.

### **Konfidensialitet**

Det blei likeeins understreka, både munnleg og skriftleg, at personlege data som kunne avsløre ungdommane sin identitet ikkje skulle offentleggjerast. Ei slik understreking er i tråd med kravet om konfidensialitet innafor samfunns- og utdanningsvitskapleg forskning (NESH, 2006). Kravet om konfidensialitet omhandlar vern av privatlivet. Målet er å hindre at bruk og formidling av informasjon skal vera til skade for personar som er involvert i eit forskingsarbeid (Befring, 2007).

Namn på personar, skular og stader er anonymisert i denne undersøkinga. Dette vart gjort allereie under nedteikning av observasjonane i feltnotata. For å kunne samkjøre observasjonar og intervju, var det naudsynt med ein kodingsnøkkel som innehaldt forbokstav til ungdommane og fiktivt namn. Det førelåg ingen lister over fullt namn. Intervjua blei transkribert lydrett med dei namn som vart nemnt. Like i etterkant vart desse omgjort i tråd med kodingsnøkkelen. Alt datamaterial er på denne måten anonymisert, og lydfilene er tilsvarande sletta i avsluttingsfasen av undersøkinga.

Ei utfordring når det gjeld konfidensialiteten i denne undersøkinga er knytt til presentasjonar av dei utvalde skulane. Det er ei avgrensa mengde skular definert som alternative

ungdomsskular eller smågruppetiltak retta mot ungdom, som nyttar friluftsliv i sitt arbeid. Det var difor ei utfordring å beskrive skulane slik at ingen kunne kjenne dei att. Enkelte endringar er difor gjort, for å gjere gjenkjenninga vanskelegare. Det har likevel vore sentralt å ivareta eigenarten ved skulen og eigenarten ved den pedagogiske tilrettelegging av friluftsliv. Det var såleis ein fare for at enkelte kunne kjenne att skulane. Eg valde difor å ikkje rapportere det utvalde skuleåret datainnsamlinga vart gjennomført. På den måten kunne eg betre sikre at den enkelte ungdom ikkje vart gjenkjent, trass gjenkjenning av skulemiljøet.

### **Konsekvensar av studien**

Kvale and Brinkmann (2009) framhevar konsekvensane av forskingsarbeidet som sentrale når det gjeld etiske vurderingar. Konsekvensane ved deltakinga i undersøkinga må klargjerast, og summen av potensielle fordelar bør overgå risikoen for deltaking. Fordelane ved undersøkinga kan knytast til nytteverdien for den enkelte deltakar, for fagfeltet generelt og/eller for liknande grupper av menneske.

Når det gjeld nytteverdien for den enkelte deltakar, er denne vanskeleg å vurdere i forkant, då den alltid vil variere og opplevast noko ulikt hjå den enkelte. Ei sentral vurdering i denne samanheng var korleis mi vedvarande deltaking og involvering på skulen ville påverke ungdommane. Dei fekk ein ekstra vaksen å forhalde seg til. Ein vaksen som ikkje var tilgjengeleg kvar dag på skulen, men som likevel forventa at dei delte sine opplevingar når ho først var der. Det vart lagt opp til å knytte relasjonar, men òg til at relasjonane skulle bli brotne i etterkant av undersøkinga. Informasjon kring mi deltaking, mi rolle og mi teieplikt var avgjerande for å minske eventuelle ulemper. Likeeins var eg medviten mi relasjonsbygging med ungdommane. Eg skulle vera tilgjengeleg og deltakande i aktivitet og samtale, men eg skulle ikkje legge opp til samtalar eller situasjonar relatert til «vennskapsrelasjonar» eller «terapeutiske relasjonar».

Det kan likeeins vera sårbart at utanforståande observerer eller stiller spørsmål om sosiale situasjonar som har vore utfordrande. Vurderinga i forkant og i etterkant var likevel at det å ha ein ekstra vaksen å samhandle med, som såg og snakka med ungdommane, i stor grad var ei positiv oppleving for den enkelte. Det å kunne formidle sine opplevingar og bli lytta til under intervjuet kan likeeins beskrivast som ein positiv oppleving for ungdommane, og såleis ein fordel ved undersøkinga. I tillegg kunne intervjusituasjonen forståast som ein

læringssituasjon. Det å bruke tid til å reflektere over sine sosiale handlingar, eller andre sine handlingar, gjorde ungdommane medvitne deira kunnskap og dugleikar og framstod såleis utviklande.

Når det gjeld konsekvensane for fagmiljøet og andre ungdom, kan nytteverdien knytast til ei auka kunnskap og forståing av sosial læring og konteksten for læringa. Mulege implikasjonar for praksis vil bli nærare diskutert i avslutningskapittelet (avsnitt 10.4).

FNs barnekonvensjon og norsk lov framhevar ulike rettar for born og unge, knytt til velferd, vern, avgjerder og deltaking i samfunnet. Desse rettane må vera styrande for all forskning på born sine erfaringar (Hill, 2005). Dei ulike rettane er forsøkt tatt vare på gjennom (i) etiske vurderingar av ungdommane som sårbare deltakarar og del av ei utsett gruppe, (ii) utarbeiding av eit kontinuerleg fritt og informert samtykke, (iii) ei konfidensiell behandling av informasjonen om ungdommane, og (iv) vurderingane av fordelar og ulempar ved undersøkinga.

Dei same rettane er styrande for det særleg ansvar ein som forskar har når det gjeld etisk presentasjon og rapportering av funn. Datamaterialet blir presentert tematisk i tråd med den hierarkiske oppbygging som framkjem i analysearbeidet. Ungdommane si sosiale læringsoppleving er presentert i tre kapittel med utgangspunkt i deltaking og samhandling i friluftsliv: Kapittel 5 «Deltaking, læring og meistring», kapittel 6 «Samhandling mellom ungdommane» og kapittel 7 «Samhandling med vaksne». Læringsressursane i friluftsliv er presentert i kapittel 8 «Kroppslege læringsressursar i friluftsliv» og kapittel 9 «Sosiale læringsressursar i friluftsliv».

Verbale utsegner og situasjonsskiltringar er omtala som sitat og observasjonar i presentasjonen, og nummerert fortløpande. Den kontekstuelle delen av datamaterialet blir presentert fortløpande i teksten for å ramme inn sitat og observasjonar, slik at kompleksiteten i datamaterialet blir tatt vare på. Dersom ungdommane formidlar redsle, glede eller læringsoppleving, har det vore sentralt å vise til situasjonen opplevingane er knytt til. Ei gjennomgåande kopling mellom dei ulike delane av datamaterialet har såleis vore sentral i innhenting, sortering og tolking av datamaterialet. Ungdommane sine opplevingar er vektlagt i tolking og presentasjon av datamaterialet. Dei vaksne sine synspunkt er berre framheva der eg finn det naturleg og klargjerande for å forstå konteksten.

Drøftingar av funn blir gjort etter presentasjon av datamaterialet, under kvart avsnitt. Datamaterialet blir drøfta i lys av presentert teori. Samstundes blir teorien nyansert av datamaterialet. Presentasjonar og analysar har såleis vore ei utviklande reise der eg stadig har oppdaga nye lag ved både datamaterialet og teorien. Teorien er såleis ikkje presentert utfyllande tidlegare, med alle sine lag og nyansar. Nyansar som er oppdaga gjennom analysane, utspelar seg i møtet med datamaterialet og blir likeins anvendt og gjort greie for undervegs.





## 5 Deltaking, læring og meistring

Dei kommande tre kapittel rettar fokus på opplevd sosial læring i friluftsliv, og vil søkje svar på det første forskarspørsmålet: *Kva kjenneteiknar den sosiale læringa i friluftsliv?* Analysane er tufta på ungdommane sine opplevingar av eiga *deltaking* og *samhandling*.

Ungdommane sine opplevingar av eiga rørsle og deltaking utgjer ei sentral side ved ungdommane si sosiale læringsoppleving i friluftsliv. Overskrifta «Deltaking, læring og meistring» set fokus på ungdommane som individ, og deira oppleving av seg sjølv og si personlege utvikling i friluftsliv. Deira deltaking i ulike situasjonar gjev eit bilete av ungdommane sine ulike læringsgrunnlag og læringspotensial, samstundes som deltakinga kan synleggjere ungdommane som ulike og unike personar i eit fellesskap. Ungdommane sine refleksjonar rundt praktisk utøving og erfaringsnær deltaking i friluftsliv framhevar opningar og stengsler for læring og meistring i dette kapittelet.

### 5.1 Erfaringsnær læring

#### 5.1.1 Presentasjon av datamaterialet

Skogtjern skule og Rødteigen skule vektlegg begge teori og praksis som likeverdige deler i opplæringstilbodet. Framhevinga og bruken av praktiske læringssituasjonar og oppgåver er ei tilpassing i tråd med dei fleste alternative ungdomsskular i Norge. Det varierer kva type praktiske oppgåver skulane tek i bruk. Observasjonar og intervju med ungdom og vaksne synleggjer korleis dei utvalde skulane legg til rette for erfaringsnære, praktiske og konkrete utfordringar, gjennom deira pedagogiske bruk av friluftsliv. Datamaterialet gir uttrykk for korleis friluftslivsaktivitetar og turar i naturen opnar for praktiske oppgåver og situasjonar, som utfordrar ungdommane. Gardsarbeid er i tillegg brukt som ein vesentleg, praktisk del av opplæringa på Rødteigen skule.

Ungdommane i undersøkinga framhevar korleis dei aktivt må bidra for å løyse praktiske oppgåver på tur. Kanopadling, teltoppsetting, klatring og fiske er døme på slike oppgåver. Ungdommane vart spurt: «Var det noko du følte du klarte spesielt bra i løpet av turen?» eller «Opplevde du at du fekk til noko som du ikkje har prøvd før, eller som du ikkje trudde du

kunne?» Alle ungdommane svarar med å peike på praktiske eller kroppslege oppgåver som å setje opp telt, padle kano, eller å gå opp til fjelltoppen.

Ei erfaringsnær og kroppsleg oppleving utfyller ungdommane si framstilling av praktisk deltaking i friluftsliv. Serat frå Skogtjern fortel at han blir ekstra trøytt etter ein dag på tur i skogen. Ellen og Pål frå Rødteigen framhevar særleg korleis dei vart fysisk slitne på hundesledeturen. Ellen seier det slik:

*1. sitat:*

Du blir sliten, du blir det. Det er som vi snakket om i stad, at på kveldene, da er det like greit å bare gå og legge seg. Altså når vi kom frem den første dagen, da var jeg innmari sliten. Så da vi kom frem til hytta etter vi hadde grilla pølser, så gikk jeg og la meg og sovna en time eller to til det var middag. Så var det middag, også snakka vi litt og spilte litt kort, og røyka litt også gikk jeg og la meg igjen bare. Det var innmari deilig da, å bare kunne legge seg og sove.

Ellen viser korleis kroppen har jobba aktivt heile dagen, og treng å kvile på kvelden. Ho erfarer og formidlar ein sanseleg kontrast mellom det kroppslege arbeidet på tur og opninga for kvile i etterkant. Vidare fortel Ellen korleis ho gjennom å vera fysisk aktiv, og røre seg saman med hundar og terreng i seks dagar, brått erfarer kroppen sin på nye måtar:

*2. sitat:*

Ja, altså jeg visste ikke at jeg var så sterk som det jeg var da, tror jeg. Bare sånn oj, har litt leggmuskler likevel, jo.

Det kan verke som Ellen oppdagar delar av kroppen sin på nye måtar gjennom å vera i aktivitet ute på tur. Kroppen blir utfordra og erfart gjennom rørslene på tur. Ho dannar meining om seg sjølv og eigen kropp gjennom det sanselege møtet mellom kropp, aktivitet og natur. Det er vidare interessant å sjå kva ungdommane opplever å lære om seg sjølv i den utvalde settinga.

Fleire ungdommar framhevar korleis dei har oppdaga nye sider ved seg sjølv, når dei er på tur i naturen. Markus peikar på ei generell auking av sjølvbilete i løpet av siste året på Skogtjern, medan Rune svarar følgjande på spørsmål om han lærer noko om seg sjølv:

3. *sitat:*

Ja, forskjellige sider av meg da. Fordi jeg er jo ikke sånn skogfyr, da, men når jeg er der, så synes jeg det er gøy. Selv om jeg egentlig ikke er sånn, så er det gøy.

Rune viser korleis han set pris på å vera ute på tur i skogen, sjølv om han eigentleg ikkje er «typen» til å drive friluftsliv. Han oppdagar dimensjonar ved seg sjølv, som er nye for han og som han omtalar i positive ordelag.

Katrine frå Skogtjern viser korleis ho har oppdaga nye sider ved seg sjølv i løpet åra på skulen. Ho knyter ikkje opplevinga til ei konkret hending eller tur, men viser korleis dei to åra på Skogtjern har vore viktige for henne:

4. *sitat:*

Også selvtilliten min da, den er jo rimelig mye bedre nå enn den var når jeg starta her. Fordi du får skryt av lærerne og det hjelper det. Det er ikke så mye som skal til egentlig. Jeg har alltid vært veldig skeptisk til å prøve nye ting og sånn, alt annet enn sport. Men de to åra på Skogtjern har vært gull verdt for meg hvert fall. Fordi jeg har sett at jeg kan så veldig mye mer enn det jeg viser til de der oppe, og jeg kan mye mer enn det jeg tror selv òg.

Katrine formidlar korleis ho har blitt medviten eigen kunnskap og dugleikar gjennom sine år som elev ved Skogtjern skule. Ho peikar på ros frå vaksne og opningar for å prøve nye ting som sentrale faktorar i den samanheng.

Deltakinga i friluftsliv utfordrar ungdommane til å ta i bruk ulike sansar. Katrine framhevar korleis fleire sansar blir aktivert når ho kjem ut:

5. *sitat:*

Men det handler om konsentrasjon også. Når jeg er inne, så må jeg liksom konsentrere meg. Jeg må stenge alt annet ute, og holde fokus på akkurat det som står i boka, eller den oppgava jeg skal gjøre. Når jeg er ute, så slipper jeg det. Jeg kan liksom høre etter det som blir sagt, samtidig som jeg får med meg det som skjer rundt meg. Lyder og ting i naturen for eksempel.

Katrine forklarar korleis naturen opnar for bruk av alle sansane i tileigning av kunnskap. Ho kan ha «alle kanalane opne». Ho får med seg skiftingar og eigenskapar i naturen, samstundes som ho høyrer det som vert sagt. Det kroppslege, sanselege og reelle er sentralt for Katrine si oppleving av læring:

6. *sitat:*

Vi bruker jo naturen som klasserom på en måte. Jeg har i hvert fall lettere for å lære ting når jeg flyr ute for eksempel, og kan se på det, istedenfor å se på et bilde i boka.

Katrine framhevar korleis ho tileignar seg kunnskap gjennom handling og sansing i naturen. Erfaringar i natur framstår sentrale for hennar oppleving av læring. Ho skildrar korleis rørsle i natur utfordrar sansane på ein særeigen måte og løftar såleis fram eit særtrekk ved friluftsliv som læringslandskap. Ho formidlar korleis det er muleg å røre seg, kjenne på og oppleve nye ting i si naturlege setting. Samstundes uttrykker ho forskjellen på «naturen som klasserom» og det vanlege klasserommet kjenneteikna ved «bilde i boka». Det er her tale om eit sanseleg grunnlag for læring. Katrine utdjupar vidare korleis fagkunnskapen kan framstå relevant og interessant i ei aktuell setting:

7. *sitat:*

Jeg sier jo ofte at jeg lærer ingenting, men det er jo egentlig sånn at jeg lærer en god del. For eksempel i natur og miljø. Knut liksom, han kan jo veldig mye om det. Når vi er ute og Trine for eksempel spør Knut om noe, og så diskuterer Knut og Trine det ei stund. Det lærer jeg masse av. Det er jo mange spørsmål å stille ute, og da får man jo svar. Mange slike diskusjoner når vi er ute på tur. Jeg lærer ingenting her da. Jeg har jo en perm, og der har jeg jo ikke gjort noen ting. Den er helt tom. Man får det liksom bedre forklart når man er ute. Lærer mer der.

Katrine fortel korleis friluftsliv som læringslandskap kan opne for undring rundt ulike tema. Eiga eller andre si undring opnar igjen for spørsmål og potensielt gode forklaringar. Katrine opplever i denne samanheng læring gjennom å lytte til samtalen om fisk og levesettet til fisken. Ungdom og vaksne står saman og fiskar, og samtalen knytt til naturfaglege tema framstår såleis relevant for Katrine. Ho står og fiskar, og får samstundes kunnskap om biologi gjennom å lytte til ein samtale mellom to som er meir kompetente på dette tema.

### 5.1.2 Tolkingar av erfaringsnær læring

Presentasjonen av datamaterialet framhevar dei sanselege erfaringane som sentrale i friluftsliv. Ungdommane fortel om oppgåver og situasjonar som utfordrar dei til konkret og praktisk handling. Det å setje opp telt, padle ein kano eller tenne eit bål er aktivitetar som er situasjonsavhengige, og som krev kontinuerleg vurdering og forhandling basert på endringar i situasjonen. Kunnskapen om å setje opp eit telt inneheld dugleikar om korleis teltet skal setjast saman. I tillegg ligg innsikt og vurderingar av vindforhold, av landskap og botnforhold,

eller mulege vurderingar av temperatur innbaka i det å setje opp eit telt som ein skal sove i. Korleis teltet vert plassert, stramma opp og sikra påverkar både komfort og tryggleik i friluftsliv.

Aristoteles synleggjer skiljet mellom ein teoretisk og praktisk form for kunnskap. Den teoretiske kunnskapen kan skildrast som eksakt, generell og abstrakt, og er orientert mot å skaffe kunnskap *om* noko. Den praktiske kunnskapen framstår erfaringsbasert og forhandla, og tillet variasjon. Den praktiske kunnskapen er oppteken av *korleis* ein kan utføre ulike handlingar (Saugstad, 2008). Kunnskap om korleis ein skal setje opp eit telt er i stor grad er prega av situasjonen ein er i, og understrekar ei trong for situasjonelle og dynamiske vurderingar og handlingar. Vidare kan kunnskapen knytast til ein eller fleire kontekstbundne dupleikar. Dupleik er då ikkje forstått som flaks eller tilfeldige handlingar, men som vår dynamiske evne til å resonnerer praktisk ut frå gjevne situasjonar (Duesund, 1995). Kunnskapen om *korleis* fordrar såleis eit minimum av kompetanse, og ligg ibuande i våre handlingar (Witteck, 2012). Datamaterialet gir uttrykk for korleis læringsprosessen inneheld eit spekter av funksjonar og eigenskapar, som påverkar kvarandre gjensidig.

Det er i kapittel 3 argumentert for korleis sanselege erfaringar ligg til grunn for læring innafor eit kroppsfenomenologisk perspektiv. I tillegg framhevar Wenger (2004) korleis dei erfaringane ein haustar i praksisfellesskapet gir grunnlag for meningsdanning. Deltaking i praktiske og fysiske situasjonar i friluftsliv framstår *erfaringsnært og sanseleg*. Naturen er sanseleg gjennom endringar av vær og terreng. Ungdommane erfarer den varme sola og det våte regnet. Dei kjenner kor viktig det er å kle på seg og halde seg tørr når været snur frå solskin til regn eller snø. Fleire av ungdommane i studien formidlar i den samanheng kontrastfulle opplevingar. Ungdommane erfarer å bli slitne. Dei erfarer ei tiltrengt kvile og det å få i seg mat når ein har brukt mykje energi (sitat 1 s. 106). Ungdommane erfarer å bli kalde og våte etter velten i kano. Vidare erfarer dei kor godt det er å få varme seg ved bålet eller få på tørt og varmt tøy.

Jordet (2007) påpeikte liknande ambivalente og tvitydige opplevingar basert på fysisk aktivitet i naturen, og framheva ambivalensen mellom det naudsynte og det tøffe i slik læring. Borna formidla: «en tvetydighet ved uteskole – det krevende og slitsomme ved aktivitetene på den ene siden og de positive opplevelsene på den andre siden.» (Jordet,

2007, s. 229). Det kontrastfulle og tvitydige baserer seg på ungdommane sine kroppslege erfaringar i naturen, og framhevar ein rikdom av erfaringar og konsekvensar som ligg i friluftsliv som læringslandskap.

Katrine si oppleving av å sjå, kjenne og delta aktivt i naturen, understrekar *samanhengen mellom erfaringsnær deltaking og læring*. Ho set ord på eigen læringsstil, og korleis ho lærer gjennom konkrete oppgåver som utfordrar heile kroppen. Samstundes framhevar ho aktualiteten i tema (sitat 7 s. 108), verdsetting av den aktive kropp (sitat 6 s. 108) og opne sansar (sitat 5 s. 107), som særtrekk ved hennar deltaking og læring i friluftsliv. Kroppen må kontinuerleg tilpasse seg skiftingane i naturen, og varierte sansar blir utfordra.

Det kroppsfenomenologiske perspektivet kan bidra til å ramme inn ungdommane sine opplevingar knytt til deltaking og læring i praktiske situasjonar. Merleau-Ponty framhevar vårt kroppslege møte med omverda, og påpeikar i den samanheng: «Bevidstheden er at være hos tingen ved hjelp af kroppen. En bevægelse er lært, når kroppen har lært den» (Merleau-Ponty, 1994, s. 19). I følgje Merleau-Ponty lagrar me vår kunnskap kroppsleg gjennom avleiringar i kroppen. Slike avleiringar blir til over tid, og krev ei gjentaking av aktiviteten over tid, slik at dupleikane vert inkorporert. Vidare hevdar Duesund at: «Bevisstheten er vekket og utviklet ved hjelp av kroppslig aktivitet.» (Duesund, 1995, s. 45). Me er såleis avhengige av å aktivt løyse dei praktiske oppgåvene for å kunne tileigne oss dupleikar på området. Læringspotensialet ligg i det å bruke sine dupleikar og utøve sin kompetanse i møte med varierte situasjonar.

Praksis utgjer, som me har sett, ein av komponentane i Wenger (2004) sin læringsmodell. Den framhevar det deltakarane faktisk *gjer* og foretar seg i praksisfellesskapet. Dei handlingar den enkelte utfører utfordrar likeeins våre praktiske, personlege og sosiale dupleikar, og vidare vår identitet. Fleire av ungdommane i datamaterialet framhevar korleis dei er blitt medvitne eigenskapar og dupleikar som dei ikkje visste dei hadde. Kunnskap og kjennskap til eigen kropp og kapasitet kan endre den me er, og såleis påverke og utvikle vår identitet. På denne måten vert identitet og læring kopla saman. Identitet omhandlar då dei personlege historiene innafor eit fellesskap, og gir uttrykk for korleis læring endrar oss som personar.

Ungdommane si oppleving av å kunne meir enn dei sjølv trudde og visste, er døme på slike personlege historier i datamaterialet (sitat 3 og 4 s. 107). I tillegg til auka kunnskap om eigne dugleikar og interesser, formidlar ungdommane evna til sjølvheving, grensesetting og vurdering av sosiale signal som positive og personlege læringserfaringar i friluftsliv (sjå kapittel 6). Det å reflektere rundt eiga læring og utvikling er vanskeleg for ungdommane. Fleirtalet av ungdommane formidlar sine læringshistorier indirekte, gjennom samtalar om relaterte tema og knytt til konkrete situasjonar. Ein av grunnane til dette er den tause og handlingsborne eigenskapen ved identitet og personleg utvikling. Den personlege kunnskapen er sanseleg, men i mindre grad verbalisert.

Samanhengen mellom den erfaringsnære deltaking i friluftsliv og opplevinga av læring vil drøftast meir omfattande under læringsressursane i friluftsliv. Katrine si læringshistorie vil då særleg danne grunnlag for ei drøfting av det pedagogiske potensialet i «rørsle i natur» (s. 181). Datamaterialet opnar vidare for opplevd meistring forankra i sanselege erfaringar. Meistring kan forståast som del av vår praktiske kunnskap, då det ligg eit forsøk på meistring innbakt i den praktiske handlinga.

## 5.2 Erfaringsnær meistring

### 5.2.1 Presentasjon av datamaterialet

Ungdommane formidlar gjennomgåande ei positiv oppleving av den aktive deltakinga i ulike praktiske og sosiale situasjonar ute. Samstundes formidlar dei overrasking over at *dei* maktar å gjennomføre desse turane og oppgåvene. Fellesnemnaren er meistringsglede.

Tre av jentene frå Rødteigen skildrar ei opplevd meistring basert på gjennomføring av kanotur og hundesledetur. Alle peikar på at dette var settingar dei ikkje var van med, og som dei opplevde svært annleis og tidvis truande. Ellen samanliknar hundesledeturen med realityprogrammet *Farmen*<sup>18</sup>, medan Anne ordlegg seg på følgjande måte om kanoturen:

8. *sitat:*

Det var gøy å få være med på så mye. Jeg tenkte jo at, herregud, vi kan ikke overleve uti skogen.

---

<sup>18</sup> *Farmen* er eit realityprogram vist på TV2, der norske ungdommar og/eller vaksne skal bu og leve med dei ressursane som var vanleg for om lag 100 år sidan. Dei må livnære seg på naturen og enkel gardsdrift.

Sjølv om Anne var svært spent på førehand, og ikkje såg korleis gruppa skulle klare seg ute, fortel ho at turen var moro og spennande. Vidare uttrykker Anne ei positiv oppleving av å meistre padlinga:

*9. sitat:*

Jo, jeg synes jeg var flink til å padle, jeg og Marit. Ja, det var gøy.

Anne representerer fleirtalet av ungdommane på Rødteigen skule, når det gjeld deira positive oppleving av å gjennomføre og meistre praktiske aktivitetar i friluftsliv. Pål uttrykker same positive oppleving frå hundesledeturen:

*10. sitat:*

Nei, jeg vet liksom ikke, jeg. Det var jo gøy å få det til da, å ikke miste spannet og sånn. Alle fikk det egentlig veldig bra til. Men det var moro. Det var det. Jo, det var veldig gøy.

Ungdommane formidlar gjennomgåande positive minner frå turane: «Det var jo gøy å få det til da» (Pål). Pål framhevar i tillegg hans inntrykk av at alle ungdommane som deltok på hundesledeturen, meistra hundekøyringa.

Observasjon og samhandling med ungdommane i aktivitetar gav innsyn i ungdommane si oppleving knytt til konkrete aktivitetar der og då. Dei positive opplevingane i praktiske aktivitetar er ikkje alltid einstydege. Følgjande døme viser korleis Pål uttrykte skiftande opplevingar i klatreveggen. Eg sikrar tauet, medan Pål klatrar:

*11. observasjon:*

Åse ber meg om å gje Pål nokre råd når han klatrar oppover. Eg stiller meg nede og føreslår grep for han når han stoppar opp. Han tek fleire pausar undervegs, og vil helst ned eit par gonger. Han heng i tauet litt, medan han ser på grepa som eg føreslår. Så fortsett han å klatre litt til. Når han kjem ned, verkar han litt mismodig. Eg seier at eg synes han kom langt, og peikar på dei hindringane han passerte i veggen. «Kom jeg så høyt?» seier han då og smiler.

Pål verkar lite motivert når han klatrar oppover veggen. Han strevar med å finne dei rette taka. Då han kjem ned frå veggen, verkar han mismodig og litt mutt. Likevel reagerer han med smil og ei overraska mine då eg viser han kor høgt han klatra i veggen. Pål formidlar ikkje ei umiddelbart positiv meistring i klatreveggen, sjølv om han, sett utanfrå, ser ut til å meistre klatringa. Opplevinga verkar likevel å endre seg positivt, då han blir gjort merksam på dei hindringane han har overvunne i klatreveggen.



Ungdommane framhevar utøving av praktiske aktivitetar som grunnleggande for deira oppleving av meistring. Det å gjennomføre utfordringar, aktivitetar og turar er likevel ikkje alltid knytt opp mot meistringskjensler. Under intervjuet med Markus framhevar eg min observasjon og vurdering av hans kunnskap innan roing:

12. *sitat:*

**Intervjuar:** Eg hugsar jo blant anna at du var veldig god til å ro. Opplevde du det sjølv?

**Markus:** Nei. Men jeg er vant til å ro, så jeg brydde meg ikke så mye

**Intervjuar:** Ja, tenkjer ikkje så mykje over det, liksom?

**Markus:** Nei.

Det å ro framstår som ein sjølvsgatt dugleik for Markus. Det verkar ikkje som han tillegg dette noko større verdi. På same måte reagerer Serat då me snakkar om det å setje ut fiskegarn. Me samarbeider om å setje ut garnet. Serat avkreftar at han var god til å setje ut garn. Då eg spør han om han kan bli god på det, svarar han:

13. *sitat:*

Nei, det er jo ikke noe å være god på. Det er jo bare å sette det ut, da.

Serat og Markus justerer mine observasjonar og vurderingar av deira kunnskap. Den praktiserte og synleggjorte kunnskapen, som eg har observert og tolka som grunnlag for meistring, blir korrigert under intervjuet: «det er jo ikke noe å være god på.»

### 5.2.2 Tolkingar av erfaringsnær meistring

Det er særleg to tema som kjem til uttrykk når det gjeld ungdommane si opplevde meistring i friluftsliv. Det første temaet er knytt til ungdommane si formidling av meistringsglede. Det andre temaet omhandlar variasjonar i ungdommane si meiningsdanning knytt til organisering av aktivitet og personleg relevans.

I analysane av datamaterialet framkjem ei *meistringsglede* knytt til utøving av praktiske oppgåver i friluftsliv. Ungdommane fortel om positive opplevingar knytt til det å setje opp telt, tenne bål, padle kano, køyre hundespann og andre kroppslege og praktiske oppgåver, aktivitetar og situasjonar i friluftsliv. Det vil alltid vera problematisk å definere «positive opplevingar», då dette i stor grad er prega av stemninga og tolking av stemning og utsegner.

I denne samanheng baserer dei positive opplevingane seg mellom anna på ungdommane sine utsegner: «det er gøy å få det til», «jeg synes jeg var flink til å padle» og «jeg kan mye mer enn det jeg tror selv.» Ungdommane formidlar glede, overrasking og meistring over å ha utført gjevne praktiske oppgåver og komplekse situasjonar. I tillegg til ei generelt positiv oppleving av meistring, konkretiserer ungdommane si utvikling gjennom betre kjennskap til seg sjølv og sine kunnskapar. Ungdommane er då ikkje spurt om dei finn oppgåvene meningsfulle. Deira positive utsegner vitnar likevel om at oppgåvene stort sett gjev mening i den gjevne konteksten. Samstundes syner analysane av datamaterialet korleis opplevingar ikkje er statiske, men at opplevinga av same aktivitet kan variere i tid og relasjonar.

Anne (sitat 8 s. 111 og 9 s. 112) og Pål (sitat 10 s. 112) formidlar positive opplevingar frå hundesledetur og padletur. Deira positive opplevingar framstår som ein *sum av kroppslege meistringserfaringar* knytt til praktiske situasjonar på dei nemnte turane. Ei slik forståing av erfaring og meistring knyter seg til kroppen som grunnleggjande erfarande. Kroppen sitt sanslege møte med omverda er i kroppsfenomenologien vektlagt som basis for all tileigning av kunnskap. Ungdommane erfarer si eiga meistring meir eller mindre direkte i møtet med den aktuelle situasjonen. Måten ein brukar kroppen på vil påverke i kva grad ein klarer å gjennomføre aktiviteten og om ein opplever å meistre oppgåva. Opplevinga av meistring avhenger såleis ikkje av verbal ros eller andre si anerkjenning, men av eigen kroppsleg erfaring i møtet med situasjonen. Pål og Anne møter og reagerer kroppsleg på omfattande og komplekse situasjonar knytt til type oppgåver, andre deltakarar og lengde på turane. Dei opplever å meistre gjennom kroppslege erfaringar i aktuelle og autentiske situasjonar, og verkar ikkje avhengige av utanforståande sine påpeikingar for å oppleve å meistre den gjevne situasjonen. Dei praktiske oppgåvene og situasjonane på desse turane kan såleis tolkast som sjølvkommuniserande.

Det kan framstå som om deltaking i fysisk aktivitet eller friluftsliv i seg sjølv fører til positive opplevingar og opplevingar av meistring. Ei slik forståing yter ikkje rettferd til datamaterialet. Observasjonen av Pål i klatreveggen (observasjon 11 s. 112) synleggjer ei trong for stadfesting og synleggjering i den gjevne situasjonen, for å oppleve meistring. Pål erfarer ikkje direkte å meistre møtet med klatreveggen. Han gir derimot uttrykk for misnøye med sine eigne klatredugleikar, og framstår utilpass i situasjonen. På hundesledeturen framstår opplevinga av meistring umiddelbar for Pål. Variasjonane i opplevingar kan knytast til

kontekstuelle forhold og til den unike meningsdanning i ulike situasjonar. Klatringa skil seg frå tre dagars kanotur og den lengre hundesledeturen, og kan ikkje omtalast som like kompleks og omfattande. Klatringa utgjer ein lausriven aktivitet gjennomført i løpet av eit avgrensa tidsrom i ein klatrehall.

Datamaterialet opnar for ei drøfting av *korleis aktiviteten og innramminga av aktiviteten innverkar på ungdommane si oppleving*. Duesund and Skårderud (2003) framheva same poeng. Dei undersøkte korleis sosial interaksjon i aktivitetar og rørsle kan flytte negativ merksemd frå den objektiverte kroppen, til ein meir djup og subjektiv erfaring av eigen kropp. Sju jenter mellom 14 og 19 år, med diagnosen anorexia nervosa, blei intervjuet og observert medan dei deltok i tilpassa fysiske aktivitetar i regi av Beitostølen Helsesportsenter. Studien påpeikte korleis same aktivitet (riding) gav ulike opplevingar avhengig av kontekst. Riding i naturen representerte eit fråver av kvardagsleg og negativt fokus på kroppen. Returnering til paddocken representerte samstundes retur til det kvardagslege, noko som opplevdes keisamt og igjen framkalla kroppslege utfordringar og negative tankar. Tilsynelatande same aktivitet innverka såleis ulikt på jentene si oppleving av eigen kropp.

Det kan framstå som om Pål ikkje berre erfarer klatreveggen og aktiviteten gjennom kroppen, men at han samstundes observerer seg sjølv og sine utfordringar i møtet med klatreveggen. Han erfarer seg sjølv som subjekt og objekt, jamfør Merleau-Ponty (1994) sin omtale av kroppen som subjektivt erfarande og objektivt erfarbar. Samsvaret mellom det han erfarer og det han observerer er ikkje i tråd med ei oppleving av meistring. Samtalen i etterkant vitnar likevel om ei indirekte oppleving av meistring. Han uttrykker positive vurderingar av seg sjølv når han blir gjort merksam på sine dugleikar i klatreveggen. Spørsmålet er kvifor meistringsopplevinga kjem direkte til uttrykk i forteljinga om hundesledeturen og ikkje i klatreveggen. Kanskje handlar det om ei meir djup og subjektiv erfaring av eigen kropp på hundesleden i naturen, i tråd med jentene si oppleving av riding i natur (Duesund & Skårderud, 2003). Er manglande dugleikar lettare observerbare i klatreveggen enn på ei hundeslede, eller er variasjonane i klatredugleikar større mellom ungdommane i klatring enn i køyring av hundeslede? Eit anna spørsmål er om hundesledeturen representerer ein meir meningsfull aktivitet for Pål i den gjevne settinga, enn det klatringa gjer?

*Meiningsdimensjonen* er knytt til våre erfaringar i livet, og våre vurderingar av desse. Denne vurderingsdimensjonen kan vidare relaterast til ungdommane si oppleving av meistring. Verdien og meininga med den enkelte aktivitet vil avhenge av mange variablar, og til sist vurderast med bakgrunn i den enkelte si erfarte livsverd. Duesund er ei av fleire som understrekar: «Det er ikke noen automatisk forbindelse mellom mestring og selvoppfatning. Det er ikke likegyldig hva man mestrer.» (Duesund, 1995, s. 70-71).

Analysane av datamaterialet indikerer ein samanheng mellom meiningsdanning og oppleving av meistring. Dette er særleg synleg i situasjonar kor ungdommane konfronterer mine vurderingar av deira kompetanse og handlingar. Sitat 12 (s. 113) syner korleis eg tillegg Markus ei oppleving av meistring under intervjuet. Markus justerer mine tolkingar av hans dugleikar, og viser korleis han opplever sine dugleikar i roing som lite meiningsfulle. Serat framhevar likeeins det meiningslause i å meistre garnsetting (sitat 13 s. 113). Ulike reaksjonar på å gjennomføre og tilsynelatande meistre ei oppgåve kan slik sett stadfeste det unike i ungdommane sine opplevingar.

Somme erfaringsområder vil vera særleg viktige for oss, og såleis stå i sentrum for vår merksemd<sup>19</sup>. Kva som er meiningsfullt og sentralt for den enkelte å kunne, vil avhenge av den enkelte si livsverd. Kjennskap til ungdommen og konteksten ungdommen inngår i er avgjerande for å vite kva som er personleg relevant og meiningsfullt. Ei pedagogisk vurdering og medvit knytt til tilrettelegging og bruk av utvalde aktivitetar bør byggje på denne kjennskapen. Pål sine ulike opplevingar på hundesledetur og i klatrehallen minner oss såleis om tilpassing, som eit sentralt poeng i pedagogikken, og i pedagogisk bruk av friluftsliv og fysisk aktivitet.

Ungdommane si oppleving av læring og meistring kjem til uttrykk gjennom deira utføring av reelle oppgåver i aktivitetar og på turar. Ungdommane framhevar korleis dei deltek aktivt i praktiske oppgåver i friluftsliv. Samstundes formidlar dei ei personleg endring, gjennom å ta i bruk ukjente dugleikar og bli medvitne desse. Analysar av datamaterialet synleggjer i tillegg utfordringar knytt til erfaringsnær utføring og læring, som omhandlar det å sleppe til og engasjere seg i aktivitetane. Kommande tema vil framheve ungdommane si manglande

---

<sup>19</sup> Dette fenomenet er i psykologien og teoriar om sjølvoppfatning omtala som "psykologisk sentralitet" og "personlig relevans".

involvering og deltaking, og drøfte korleis dette verkar inn på ungdommane si oppleving av læring.

## 5.3 Manglande og utfordrande deltaking

### 5.3.1 Presentasjon av datamaterialet

Observasjonar frå Skogtjern og Rødteigen synleggjer korleis dei vaksne tidvis gjennomfører eller tek over praktiske oppgåver i friluftsliv. Dette er særleg synleg på Skogtjern Skule, der ein hausttur til kysten kan tene som døme. Skulen er på tur for å plukke nyper og lage nypesuppe. Då bilane er parkert, får alle ungdommane kvar sin pose til å plukke nyper i. Espen er den einaste av ungdommane som plukkar nyper på vegen ned mot sjøen. Dei tre andre ungdommane, Bente, Markus og Katrine, går bort frå gruppa, gøymer seg mellom steinane og deltek ikkje i innhausting av nyper. Då alle er komne fram til ein passende plass å raste, skjer følgjande:

#### *14. observasjon:*

Trine (miljøarbeidar) finn ein plass mellom nokre berg, kor ho set seg ned med nypene. Dei andre kjem etter og sett seg ned. Når alle er samla seier Trine at det ikkje blir bål på grunn av bålforbodet. Elevane reagerer med litt spredte protestar. Ho forklarar vidare at det ikkje blir rødspritapparat i dag, men at dei skal lære å bruke gassbrennar. Ho fortel at det kan vera nyttig for dei å kunne bruke gassbrennar seinare.

Bente blir bedt om å tenne opp. Ho svarar nei, og at det uaktuelt for henne å bruke slike apparat seinare. Espen blir spurt, men ristar på hovudet og går bort frå brennaren.

Alle får beskjed om å følge med. Trine tek gassbrennaren fram, sett den saman, og tenner på. Petter (miljøarbeidar), Trine (miljøarbeidar) og ein lærarstudent byrjar å reinse nypene. Resten av gruppa sit og ser på, og pratar om andre ting. Dei tre vaksne fortset med å koke, sile og servere suppa. Ungdommane går litt rundt, pratar litt eller ligg og slappar av.

Dette er eit av fleire døme frå turane med Skogtjern, der dei vaksne vert sittande å gjennomføre oppgåvene, medan ungdommane gjer andre ting. Ungdommane verkar i fleire tilfelle lite delaktige i opplegget. På turen til sjøen, får både Bente og Espen direkte spørsmål om å tenne opp gassbrennaren. Begge svarar nei på dette, og går bort frå situasjonen. Dei vaksne fortsett då med arbeidet, og problematiserer det ikkje i større grad.

Eg intervjuar Espen dagen etter kystturen. Han problematiserer korleis dei vaksne ender opp med å gjere oppgåver, medan ungdommane vert ståande å sjå på. Då eg spør kva han synes om at dei vaksne utfører oppgåvene, svarar han:

*15. sitat:*

**Espen:** Det er ikke helt riktig.

**Intervjuar:** Nei, du synst ikkje det? Kvifor det?

**Espen:** For da lærer ikke vi noe.

Espen framhevar korleis eiga deltaking i aktivitetane er avgjerande for hans læring. Det er i tillegg synleg under observasjonen korleis han sjølv motseier seg å delta i aktiviteten. Hans eiga motstand mot å delta, er ikkje påpeika i intervjuet.

Observasjonar frå Rødteigen indikerer likeeins korleis Kristine framstår lite delaktig i praktiske og fysiske oppgåver i friluftsliv. Under intervjuet gir ho uttrykk for at ho har praktiske erfaring frå speidaren, som er relevante på turane med skulen. Mellom anna er ho van med å tenne bål. Då eg spør henne om ho fekk brukt denne kunnskapen på kanoturen, svarar ho følgjande:

*16. sitat:*

**Kristine:** Nei, men det er ikke så rart, da. Alle lærerne gjør det jo.

**Intervjuar:** Kunne du tenkt deg å tent bål for eksempel?

**Kristine:** Ja, men jeg er ikke så hypp på å gjøre det, da. Synes ikke det er så morsomt å ta en fyrstikk og bare (lager opptenningslyd).

Kristine svarar litt motstridande på om ho kunne tenkt seg å tenne bålet, men forklarar seinare at ho ikkje er heilt typen til å gjere slike ting. Dette samsvarar med observasjonane, der Kristine utmerkar seg som ei jente som i svært liten grad er delaktig i oppgåver eller samtalar i løpet av kanoturen.

Kanopadling er ein aktivitet der ein på eit eller anna vis er nøydt til å delta når ein først sit i kanoen. Den første feltobservasjonen frå Rødteigen synleggjer korleis enkelte fann deltakinga i kanoen særleg utfordrande. Kanoturen opnar skuleåret for åtte elevar og sju vaksne, og vart gjennomført i eit skogsvassdrag samansett av elvar, små vatn og fleire små stryk. Vassføringa er lav, noko som gir særlege utfordringar når det gjaldt vegval ned elva.

Dei tre dagane på tur er prega av sol og varme, og var eit vendepunkt for ein elles grå og regnfull sommar. Gruppa er inndelt med ein ungdom og ein vaksen i kvar kano.

Marte padlar saman med Lene, ei erfaren miljøarbeidar med lang fartstid på skulen. Begge har avgrensa erfaring og dugleik i kanopadling. Marte har lite erfaring med fysisk aktivitet og friluftsliv generelt, og kan reknast som overvektig. Ho er ikkje van med å vera aktiv ute, og ho gjentek fleire gonger at ho ikkje likar å sitje i kanoen. Hennar måte å halde seg til kanoripa og hennar stive rørsler i kanoen, røper at ho i liten grad har padla kano før.

Følgjande observasjon summerer opp den andre dagen i elva:

*17. observasjon:*

Marte og Lene dannar baktroppen, og kjem lengre og lengre bak dei andre i gruppa. Dei har vanskar med å styre kanoen i elva. Kanoen støyter stadig på stein, og dei må ut av kanoen for å styre og skyve kanoen av grunn. På føremiddagen veltar kanoen deira. Bagasje og årer driv nedover elva, og fleire må bidra for å samle opp utstyret. Både Marte og Lene ramlar i elva og vert gjennomvåte i velten. Marte klagar over ein vond ankel etter velten og fortel at ho er utrygg i kanoen.

Resten av gruppa må ofte vente på kanoen til Marte og Lene. Når Marte og Lene tek att resten av gruppa, er det lite smil å sjå. Begge uttrykker misnøye gjennom utsegner og kroppsspråk. Lene prøver likevel å motivere Marte til å bruke åra når dei padlar elva. I tillegg gjev ho positive tilbakemeldingar til Marte og hennar vilje til å stå på, trass utfordringane dei har møtt i løpet av dagen.

Den tredje dagen spør lærarane om Marte kan padle med meg. Eg svarar ja til dette, ettersom det er noko lærarane har drøfta seg i mellom, og ettersom Marte synes det er greitt. Målet for byttet er å gje Marte ei positiv avslutting på turen, samstundes som Lene treng avveksling.

*18. observasjon:*

Me startar å padle omlag midt i gruppa av kanoar, og er etter ei kort stund nest fremst av alle kanoane. Me er berre innom stein eit par gonger i løpet av turen, og padlar forbi andre som går på grunn. Medan me padlar snakkar me saman om korleis elva svingar seg nedover, kor det ofte er grunt og kor det kan vera djupare vatn. Me snakkar om å sjå etter dei djupe partia av elva, og å unngå dei grunne. Marte, som sit framme, får eit særleg ansvar for å sjå etter steinar og grunner, og å prøve å finne hovudrenna i elva - leite etter v-en i elva. Då me manøvrerer kanoen etter elva sine teikn og former, klarar me i stor grad å unngå å setje oss fast på stein.

Marte startar dagen med å halde hendene fast i ripa på kanoen. I løpet av dagen vert åra tatt i bruk meir og meir. Etter at me har padla om lag 200 meter, seier ho: «Nå føler jeg meg trygg – du kan liksom dette du, også forklarer du så lett.» Ho gjentek fleire gonger i løpet av dagen at ho er tryggare i kanoen. I tillegg er ho meir aktiv i padlinga og manøvreringa av kanoen, enn kva ho har vore dei andre dagane. Ho forklarar dette med at ho no veit meir om kva ho

kan gjere, og kva ho skal sjå etter i elva. Kanoen rører seg meir naturleg i elva, ettersom Marte vert tryggare og meir avslappa. «I dag var det gøy,» seier ho fleire gonger i løpet av dagen, og fortsett: «Jeg har vært sist hele tida jeg, nå er jeg nummer to».

Marte er generelt lite aktiv i si padling. Ho veg meir enn det dobbelte av meg, noko som gjer kanoen merkbart framtung og ekstra utfordrande å styre i elva. Eg kan kjenne på kanoen at kroppen hennar er anspent og rører seg i utakt med kanoen og elva. Ho held hendene fast på ripa og kroppen knyter seg kvar gong kanoen rører på seg. I løpet av dagen endrar Marte likevel åtferd i kanoen. Gradvis slepp ho taket i ripa og deltek med åra og kroppen. Mine kroppslege observasjonar underbygger hennar positive utsegner undervegs.

Då eg intervjuar Marte i etterkant av kanoturen, formidlar ho tydeleg sine negative opplevingar:

*19. sitat:*

Jeg ville ut av vannet, og ut av kanoen, og opp på land. Jeg var så lei av vannet og de steinene og ut- og inngåingen og våte klær og alt. Hadde bare lyst til å få opp teltet, og bare legge meg inn i soveposen. Jeg tenkte sånn at desto hardere jeg jobber nå, så forttere kommer jeg til mål, da. Så det var liksom det jeg tenkte, da, at hvis jeg tar i veldig hardt akkurat nå, så tar det kortere tid før jeg kommer fram.

Marte uttrykker negative opplevingar frå kanoturen, og framhevar korleis ho var lei av kanopadling, grunnstøyting og vått tøy. Ho gir likeeins uttrykk for ei evne til innsats for å gjennomføre turen og løftar fram soveposen og eit oppslått telt som eit gode på slutten av dagen. Marte fortel vidare korleis ho jobba med seg sjølv i møte med utfordringar undervegs i elva:

*20. sitat:*

Men jeg gav jo ikke opp, da. Jeg bare fortsatte. Jeg skulle fram. Jeg skulle liksom ut av vannet og til leirplassen for å komme på fastland. Så jeg klarte jo liksom å bestemme meg veldig, at jeg skal dit. Så jeg klarte liksom å oppnå noe da, med å komme fram, og liksom klare turen. Selv om det var helt jævlig, å padle.

Marte formidlar ei evne til gjennomføring, trass dei negative opplevingane knytt til padlinga: «Så jeg klarte jo liksom å bestemme meg veldig, at jeg skal dit. Så jeg klarte liksom å oppnå noe da.» Ho framhevar korleis hennar eigen vilje er viktig for å meistre situasjonen. På denne måten formidlar Marte ei oppleving av meistring som ho i situasjonen ikkje opplever



positiv. Hennar evne til gjennomføring bidreg likevel til ei positiv oppleving av å meistre den gjevne turen.

Då eg i tillegg spør henne spesielt om korleis ho opplevde siste dagen av padleturen, svarar ho følgjande:

21. *sitat:*

Ja, men da hadde jeg liksom deg. Jeg visste liksom du kunne. Jeg så liksom hvor bra det gikk mellom deg og Pål, hvor bra det gikk med kanoen deres. Så tenkte jeg liksom at du vet jo hva du gjør, så jeg bare følger dine instruksjoner, og da kommer vi liksom tørrere fram. Jeg følte meg skjelve når Lene var der, for hun visste ikke hva hun gjorde, og hun hadde aldri padla før.

Marte fortel korleis ho observerte og erfarte mine padlekunnskapar, både i forkant og under padleøkta siste dagen. Ho peikar likeins på Lene si manglande padleerfaring, og korleis det innverka på hennar tryggleik i kanoen.

### 5.3.2 Tolkingar av ungdommane si manglande og utfordrande deltaking

Ungdommane reflekterer rundt si eiga involvering og deltaking i ulike aktivitetar som sentralt for læringsprosessen. Det å bli involvert og sleppe til i praksis utgjør ein føresetnad for å hauste erfaringar og oppleve læring og meistring. Vår kroppslege aktivitet, rørsle og deltaking er i følgje det kroppsfenomenologiske perspektivet avgjerande for korleis me opplever verda rundt oss, kva kunnskap me tileignar oss og kva dugleikar som vert avleira i kroppen. Slik Stelter uttalar, har kroppsforankra erfaring og læring nettopp «its point of departure in the sensuous basis of bodily perception.» (Stelter, 2008c, s. 47).

Ei opplevd manglande deltaking i praktiske aktivitetar underbyggjer sanselege erfaringar som grunnlag for læring. Espen (sitat 15 s.118) fortel at han ikkje synes det er greitt at dei vaksne utfører praktiske oppgåver for ungdommane, fordi dei då ikkje lærer det dei skal. Likevel viser observasjonane at Espen ikkje i utstrakt grad tilbyr seg å delta, og på direkte spørsmål om å tenne opp gassbrennaren, svarar han nei og trekk seg unna. Kristine (sitat 16 s. 118) framhevar på same måten korleis dei vaksne til tider gjennomfører eller tek over dei praktiske oppgåvene, men òg korleis ho sjølv vel å ikkje delta.

Det kan vera ulike grunnar til den manglande deltakinga i praktiske aktivitetar. På eine sida handlar det om at ungdommane *ikkje får ansvar eller slepp til* i relevante aktivitetar og

oppgåver. Eit poeng er då at enkelte oppgåver kan vera meir tidkrevjande dersom ein med mindre erfaring og dugleik på området skal gjennomføre dei. Tidsfaktorar eller tålmod kan såleis lukke for deltaking. På andre sida vitnar ungdommane sine utsegner og handlingar òg om deira *manglande motivasjon eller tryggleik* til å delta.

*Kulturen på skulen* vil kunne verke inn på ungdommane si deltaking i praktiske og fysiske oppgåver på tur. På Skogtjern verkar både ungdommane og dei vaksne van med den manglande deltakinga. Det verkar som dei vaksne har gitt opp å engasjere alle ungdommane, og at den varierte deltakinga er akseptert. Det hender fleire gonger at enkelte ungdommar stikk av eller motseier seg det planlagde opplegget. Turane eller aktivitetane blir ofte vurdert ut frå stemninga i gruppa og i kva grad ungdommane utfører opplegget eller ikkje. Det er i liten grad fokus på pedagogisk måloppnåing knytt til tilrettelegginga av friluftsliv på skulen. Eit dilemma mellom oppbevaring og opplæring kjem vidare til uttrykk i intervjuet med dei vaksne. Dei gir uttrykk for at skulen tidvis er ein stad der ein oppbevarer ungdom som fell utanfor andre ordinære opplæringsinstitusjonar, og at det pedagogiske fokus kjem i andre rekke. Dette blir forklart med ungdommane sine store sosiale og psykiske utfordringar. Slike erfaringar, vanar og haldningar ved skulen kan påverke både ungdomsgruppa og vaksengruppa. Det gjeld både ungdommane sin motstand mot å delta, og dei vaksne sin motstand mot å gje ungdommane ansvar og sleppe dei til.

Manglande praktisk deltaking er ikkje synonymt med ikkje-deltaking i eit praksisfellesskap. Ein kan på ulike måtar og i meir eller mindre grad delta i eit fellesskap, sjølv om ein ikkje praktisk deltek i ein kvar situasjon. Våre måtar å delta og ikkje-delta på og våre val, plasseringar, ønskjer, engasjement og forsøk på deltaking er kjelder til å definere vår identitet (Wenger, 2004). Men slik drøftinga påpeikar, kan grada av deltaking òg definerast ut frå kulturen på skulen eller den pedagogisk tilrettelagte bruken av friluftsliv.

Ungdommane si oppleving av å ikkje delta er høgst reell uavhengig årsak, og særleg viktig å lytte til i pedagogisk samanheng. Dei seier nemleg at det krev ei viss grad av deltaking i dei konkrete oppgåvene på tur, for at dei skal oppleve læring. Espen er den som tydelegast framhevar konsekvensane av manglande deltaking: «For da lærer ikke vi noe.»

Det å velje å *delta aktivt i eit praksisfellesskap kan opplevast sårbart gjennom synleggjering av eigen kropp og kunnskap*. Redselen for å mangle dugleikar og vise sine manglande

dugleikar kan likeeins påverke motivasjonen for å delta. Observasjonane synleggjer korleis ungdommane sine manglande kompetansar eller utfordrande kvalitetar kan tre fram i gjevne situasjonar. Kroppen vert synleg gjennom ei aktiv deltaking i friluftsliv, og framhevar den potensielle psykososiale risikoen – risikoen for å feile eller tape ansikt overfor dei andre i gruppa. I følge Bentsen, Andkjær, et al. (2009) er den psykososiale risikoen større enn det å komme fysisk til skade i friluftsliv. Marte sine utfordringar i kanoen, knytt til overvekt, manglande dugleik og såleis manglande tryggleik, tydeleggjer den psykososiale risikoen i friluftsliv. Ho gir uttrykk for at kroppen hennar og kanopadlinga som aktivitet framstår strevsamt og ubehageleg (sitat 19 s.120), og ho tydeleggjer si negative oppleving på følgjande måte: «det var helt jævlig, å padle.» (sitat 20 s.120).

Duesund (1995) påpeikar at det å bli sett inneber risiko og ber med seg ein sårbar dimensjon, sjølv om det ikkje alltid fører til framandgjerding. Det å ikkje meiste dei fysiske aktivitetane i friluftsliv eller i andre kontekstar er synleg både for ein sjølv og for andre. Særleg vert det sårbart dersom ein er den eine som skil seg ut, og som ikkje klarar å gjennomføre den fysiske aktiviteten. Når det gjeld kanoturen er Marte berre ei av fleire som kantrar med kanoen, og som grunnstøyter undervegs. Det er likevel slik at Marte er den som i størst grad går på grunn undervegs, og som etter kvart blir markert bak resten av gruppa. Ho er i tillegg tydeleg utanfor si komfortsone, og det er lett å lese hennar misnøye og manglande tryggleik i kanoen.

Utfordringane knytt til hennar overvektige kropp blir ekstra synlege for henne, og for medelevar og vaksne gjennom hennar deltaking i kanoen. Konsekvensane av å vera synleg annleis i møte med andre er tematisert av Leder (1990), gjennom hans omtale av den dys-framtredande kroppen<sup>20</sup>. Den dys-fungerande kroppen tematiserer kroppen som nærverande på ein negativ måte: «Kroppen er ikke fremmed eller glemt, men tydelig til stede på en måte som truer selvet.» (Duesund, 1995, s. 53).

Bredahl (2012) framhevar varierte opplevingar knytt til det å vera synleg annleis enn andre. Ho intervjuar vaksne med ulike typar funksjonsnedsettingar om deira opplevingar knytt til fysisk aktivitet. Fleire av informantane skildrar det å vera synleg annleis på grunn av sine

---

<sup>20</sup> Leder (1990) skildrar tre ulike kroppsdimensjonar, som kvar og ein løftar fram ulike trekk og eigenskapar ved menneskekroppen: 1) den eks-statiske kroppen, 2) den tilbaketrukne kroppen og 3) den dys-framtredande kroppen.

funksjonsnedsettingar, men det varierer i kva grad dei opplever dette som negativt eller ikkje. Dei negative opplevingane framhevar, i tråd med Marte si oppleving, risikoen ved å synleggjere manglar og vanskar i fysisk aktivitet.

Kva me ser, kjenner, høyrer eller grip i vårt møte med verda, påverkast av våre tidlegare erfaringar og våre dugleikar. Marte si manglande padledugleik gjer henne utrygg i kanoen, og kjem i vegen for hennar evne til å delta fullt og heilt i situasjonen. Ho fokuserer på å bli ferdig med padlinga, komme seg på land og sette opp leir. Hennar tankar er plassert andre stader enn i rørsla i kanoen, og det oppstår eit misforhold mellom den umiddelbare erfarande kroppen og kroppen som erfart. Relevante dugleikar vil såleis påverke vår evne til fullt engasjement, og vidare vår deltaking i eit kvart praksisfellesskap (Wenger, 2004).

Utfordringane kan knytast til det sårbare ved at me, i følgje Merleau-Ponty (1994), både *ser* og *blir sett* gjennom våre samhandling med verda. I pedagogisk forstand framstår det å *bli sett* stort sett som eit gode og ein naudsynt faktor knytt til tilrettelegging for læring. I pedagogiske samanhengar argumenterer me for å sjå eleven og sjå den enkelte sine kompetansar og evner. Det er likevel slik at enkelte eigenskapar kan vera enklare å vise fram enn andre. I Marte sitt tilfelle trer hennar manglande dugleikar og manglande tryggleik fram gjennom deltakinga i kanopadlinga.

Ein kan spørje seg kva denne synleggjeringa av manglar og kroppslege utfordringar har å seie for identitet og sjølvbiletet. Det at kroppen framtrer på ein uønskt måte i møtet med fysiske utfordringar, må forståast innafor ein sosial kontekst. Vår sjølvoppfatting kan såleis ikkje forståast isolert, men er direkte og indirekte knytt til korleis andre oppfattar oss. Slik sett vil òg den dys-framtredande kroppen inkludere intersubjektivitet (Duesund, 1995). I den samheng vil ei gruppe anten kunne forsterke eller minske opplevinga av manglande evne eller tryggleik, avhengig av opplevd reaksjon. Ei medviten tilrettelegging av tilpassa fysisk aktivitet i grupper kan opne for at merksemda flyttast frå ein objektivert kropp, til ei subjektiv erfaring av eigen kropp (Duesund & Skårderud, 2003).

*Tilrettelegging av aktivitet og tilpassingar av ramma rundt kanopadlinga* verkar inn på Marte si oppleving frå kanoturen. Det å skifte padlepartner tryggar Marte i kanoen og ho formidlar både kroppsleg og verbalt ei positiv utvikling siste dagen (observasjon 18 s.119, sitat 21 s. 121). Mi padleerfaring tryggar Marte og verkar inn på hennar deltaking i aktiviteten. Lene si

avgrensa erfaring med kanopadling i elv forsterkar derimot Marte sin manglande tryggleik. Pedagogiske og kontekstuelle tilpassingar framstår såleis avgjerande for Marte si oppleving av kanoturen og hennar oppleving av eigen kropp i aktivitet. Marte erfarer å vera del av gruppa og ikkje berre langt bak dei andre kanoane. Ho opplever å bli tryggare i samspelet med kanoen og elva, og ho får stadfesta at sjølv om hennar kropp er tung, kan den òg padle elva utan å skrape botn.

Desse tolkingane byggjer i stor grad på mine erfaringar som deltakande forskar, og det aktive samspelet med Marte i kanoen. Gjennom *våre felles erfaringar* i kanoen kjenner eg kroppsleg korleis Marte endrar åtferd. Eg kjenner ho rører seg i takt og utakt med kanoen, meg og elva. Basert på våre rørsler opplever eg ei jente som blir stadig tryggare i kanoen og som i større og større grad meistrar det å padle. Det er i denne situasjonen særleg krevjande å skilje mellom Marte sine opplevingar i situasjonen og mine opplevingar i situasjonen. Mi rolle som fullt deltakande observatør (Fangen, 2004) vert særleg tydeleg her, kor eg både er kroppsleg og visuelt til stades i aktiviteten. Heile min kropp utgjer eit reiskap for å samle inn data, ikkje berre syn og hørsel. Marte framhevar òg det særeigne ved denne relasjonen, då ho ikkje lengre plasserer meg som forskar eller observatør, men like mykje som ein trygg vaksen i kanoen, med dugleikar innan padling og rettleiing. Det er tydeleg korleis relasjonen mellom Marte og meg påverkar hennar padleoppleving. Ei oppleving som i stor grad er *utvikla i fellesskap*. Likeeins formidlar Marte positive opplevingar basert på *eiga evne til å gjennomføre* situasjonar og aktivitetar ho finn utfordrande (sitat 20 s.120). På denne måten gir Marte uttrykk for ei personleg læring og eit medvit knytt til det å møte og takle utfordringar.

Analysane av datamaterialet framhevar utfordringar når det gjeld deltaking som grunnlag for læring. Utfordringane knyter seg til den enkelte si oppleving av seg sjølv i eit praksisfellesskap. Eit fellesskap som opnar og tidvis stenger for deltaking, og som utfordrar den aktive kroppen erfart som subjekt og objekt, og den enkelte sine dugleikar. Marte si historie framhevar varierte opplevingar av seg sjølv og eigen kropp i fellesskapet. Felles for manglande og utfordrande deltaking er korleis pedagogen kan påverke, endre og legge til rette for kroppsleg deltaking i friluftsliv.

## 5.4 Oppsummering

Følgjande tabell oppsummerer sentrale funn knytt til ungdommane si oppleving av eiga deltaking, læring og meistring i friluftsliv:

**Tabell 6: Sentrale funn – Deltaking, læring og meistring**

| Deltaking, læring og meistring   |
|--|
| Erfaringsnær læring  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Erfaringsnær læring byggjer på utøving og deltaking i praktiske situasjonar</li><li>• Sanslege og kontrastfulle erfaringar dannar grunnlag for læring</li><li>• Deltaking synleggjer personleg dugleikar, kunnskap og historie</li></ul>                                   |
| Erfaringsnær meistring   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Kroppsleg deltaking i praktiske situasjonar opnar for positive opplevingar</li><li>• Opplevd meistring avhenger av meningsdanning og opplevd sentralitet</li></ul>   |
| Manglande og utfordrande deltaking   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Praksisfellesskapet og den enkelte deltakar opnar for variert grad av deltaking</li><li>• Kroppsleg deltaking synleggjer manglande dugleikar og den utfordrande kroppen</li><li>• Tilrettelegging av aktivitetar kan påverke opplevingar av deltakinga i praksis</li></ul> |

Ungdommane deltek i praktiske og fysiske aktivitetar i friluftsliv. Dei tenner bål, set opp telt eller padlar kano. Konkrete oppgåver som må utøvast, kor målet er eit brennande bål eller eit telt som kan sovast i. Kunnskapen og dugleikane ungdommane må ta i bruk er dynamiske og situasjonsbetinga, og påverka av naturlege endringar i det praktiske liv.

Ungdommane framhevar korleis deira deltaking i praksis legg grunnlag for erfaringsnær læring. Dei gir uttrykk for sanslege kontrastar, saman med ei glede og overrasking over å gjennomføre og meistre dei ulike situasjonane dei står over for. Kontrastane mellom hardt arbeid og god kvile, og mellom leiken og alvoret framstår tydeleg gjennom den kroppslege deltaking i friluftsliv.

Ungdommane formidlar såleis ei kjensle av å bli betre kjent med seg sjølv og eigen kunnskap. Samstundes løftar analysane opp ein utfordrande dimensjon ved deltakinga: Både det kroppen meistrar og det den ikkje fullt ut meistrar blir synleggjort i møtet med dei fysiske

aktivitetane i friluftsliv. Ungdommane si oppleving og meiningsdanning av eiga synleggjering, er vidare avgjerande for den enkelte si oppleving av læring og meistring.

Såleis framhevar ungdommane korleis ein levande, aktiv og deltakande kropp kan danne grunnlag for læring og meistring i friluftsliv. Samstundes utfordrar deltakinga den pedagogiske tilrettelegginga, gjennom ei trong for innramming og tilpassing av situasjonane. Det å ikkje sleppe til, og såleis ikkje framstå som aktiv deltakar, framkjem som eit opplevd dilemma som avgrensar potensialet for læring. Vidare er det ei sentral pedagogisk oppgåve å legge til rette for ei subjektiv erfaring av kroppen, i staden for fokusering på den objektifiserte kropp.

Fokuset har så langt vore retta mot den enkelte si oppleving av seg sjølv og sin eigen kropp i friluftsliv. Analysar og drøftingar antyder likevel korleis alle påverkar og blir påverka av den sosiale samanheng. Den deltakande og synlege kroppen, er òg ein sosial og samhandlande kropp, noko som vil vera tema for dei to neste kapitla.





## 6 Samhandling mellom ungdommane

Relasjonane mellom menneske er sentrale i arbeidet med å forstå sosial læring i friluftsliv. Både ungdom og vaksne var deltakarar på dei utvalde turane. Jamnaldersrelasjonar og relasjonar mellom ungdom og vaksen (elev-lærer) er ulike i sine uttrykk og kan såleis prege opplevinga av sosial læring på ulike måtar. Ungdommane si samhandling med medelevar og deira samhandling med vaksne er difor analysert og drøfta kvar for seg. Dette kapittelet omhandlar samhandlinga mellom ungdommane, og den sosiale læring knytt til jamnaldersrelasjonar i friluftsliv.

Fellesskapet mellom ungdommane i friluftsliv framstår som eit grunnlag for og resultat av variert sosial samhandling. Samhandlinga blir presentert med utgangspunkt i ungdommane si oppleving av å samarbeide, vise omsorg, hevde seg sjølv, bygge relasjonar og deira deltaking i fellesskapet.

### 6.1 Samarbeid

#### 6.1.1 Presentasjon av datamaterialet

Under intervjuet spør eg ungdommane kva dei opplever å lære på tur i naturen. «Samarbeid» er det gjennomgåande svaret. Mark svarar følgjande, då eg spør han om han har lært noko på turen:

*22. sitat:*

Ja, vi lærer å samarbeide. Vi fordeler oppgaver. Man samarbeider jo hele veien når man er på tur og sånn. For eksempel da en lager mat, og en vasker opp, eller ...

«Vi lærer å samarbeide» svarar Mark på det opne spørsmålet om læring. I tillegg konkretiserer han, med at «vi fordeler oppgaver», samstundes som han forsøker å komme med døme frå turen på nettopp dette. Det er derimot tydeleg at temaet er vanskeleg å setje ord på. Mark leitar etter dei rette orda, og sit uroleg når me snakkar saman om dette.

Ellen knyter oppleving av samarbeid til ei konkret hending på kanoturen:

23. *sitat:*

**Ellen:** Vi fikk jo et ganske bra samarbeid til slutt da. Noen henta baggene ned til elva der, også tok jeg og Anne de over elva og bort til der kanoene stod.

**Intervjuar:** Kven var det som fann ut av at det var lurt å organisera det sånn?

**Ellen:** Jeg vet ikke hvem som fant det ut. Jeg tror egentlig bare det ble sånn. For jeg og Anne gikk bare fram og tilbake der hele tiden, bare henta noen bagger som stod der. Stod det noen bagger der, så greit, da tok vi de liksom. Vi bare gjorde det av oss selv. Det bare ble sånn.

Ellen viser til ein episode då ungdommane måtte bære kanoane forbi eit stryk i elva, og fortel korleis ho og Anne samarbeida om å bære bagasjen. Då eg spør korleis dei valde å løyse oppgåva på denne måten, svarar ho at «Jeg tror egentlig bare det ble sånn» og at «vi bare gjorde det». Då eg spør Ellen om ho lærte noko då gruppa måtte bære kanoane forbi stryket i elv, svarar ho:

24. *sitat:*

Lærte å samarbeide bedre. Vi lærte å gjøre ting, altså selv om du egentlig ikke har noe lyst og ikke gidder, så må du noen ganger, liksom. Du kan ikke bare sitte på rumpa og se på, for da kommer det jo ikke til å gå. Da hadde vi jo aldri kommet oss hjem, hvis alle hadde sittet på rumpa og bare nei, det her gidder jeg ikke. Da hadde de blitt sittende der, og det hadde vært litt leit.

Ellen fokuserer på korleis ungdommane lærte å samarbeide betre. Ho peikar på korleis situasjonen gjer sitt til at dei er nøydte til å bidra for å få ned alle kanoane, og all bagasjen. Ellen set ord på, og viser i handling, korleis oppgåvene ute på tur opnar for eit samarbeid mellom to eller fleire personar.

Alle elevane på Rødteigen og Skogtjern fortel korleis dei samarbeider i friluftsliv, og korleis oppgåvene ute opnar for eit aktivt samarbeid. Teltoppsetting, kanopadling, roing, bålttenning, vedsaging og matlaging er døme på oppgåver som ungdommane sjølv refererer til når dei snakkar om samarbeid i friluftsliv. Observasjonane frå turane understrekar korleis ungdommane er aktive saman mot eit felles mål.

Ellen påpeikar det aktive og kroppslege samarbeidet i friluftsliv:

25. *sitat:*

Man får jo bedre samarbeid hvis man er aktive sammen liksom. Da får man jo bedre samarbeid. For eksempel, hvis to sitter i en kano, så må man jo samarbeide. Man kan ikke ikke samarbeide da. Det går jo ikke. Da går jo kanoen dit, og dit, og dit, og bort og tjo og hei.

Ellen framhevar korleis kanopadling krev eit aktivt samspel mellom personane som sit i kanoen. Ho fortel likeeins korleis samarbeidet fungerer betre dersom ein er aktive saman. Ellen utdjupar seinare korleis resultatet av samarbeidet med å setje opp telt er konkret og synleg:

26. *sitat:*

Ja, det kom opp. Når man er to, så kommer det vel som regel opp. Men hadde jeg gjort det alene, tror jeg aldri det teltet hadde gått opp. Da tror jeg det bare hadde ligget på bakken, jeg. Så hadde jeg bare ligget med den der teltduken over meg. Jeg tror ikke det hadde kommet opp da.

Ellen stadfestar det som fleire av ungdommane er inne på, nemleg kor viktig det er at ein er fleire om å løyse praktiske oppgåver ute. I tillegg framhevar ho det synlege og reelle målet med samarbeidet. Teltet blir slått opp, og dei har ein plass å sove om natta.

Under intervjuet snakkar me om forskjellane mellom samarbeid i klasserommet og samarbeid i friluftsliv. Ungdommane svarar meir eller mindre unisont på dette. Katrine frå Skogtjern representerer ungdommane sine skildringar, då ho peikar på at det er lettare å gjennomføre og samarbeide om oppgåver på tur:

27. *sitat:*

Det er mindre press når man er ute. Vi kan ha det moro med det. Vi trenger ikke å late som. Vi samarbeider ikke inne da, har aldri skjedd. Det går ikke det. Da er det bare en som sitter og løser alle oppgavene alene. Men når vi jobber på Stegåsen for eksempel, da må du ikke gjøre alt for alle andre. Alle har noe å si når vi er ute og jobber.

Katrine gir uttrykk for at det er lettare å samarbeide om oppgåver ute enn inne, då det er mindre press og ikkje så alvorleg. I tillegg framhevar ho korleis alle er deltakarar og kan bidra når ein arbeider saman ute.

Det å involvere og engasjere seg i samarbeidet på turane kjem likevel ikkje einsarta til uttrykk i datamaterialet. Då ungdom og vaksne måtte bære kanoane forbi eit stryk i elva, opplevde Ellen det naturleg å delta og samarbeide om å få ned kanoane (sitat 23 s. 130). Kristine og Marte valde derimot å trekke seg unna situasjonen, og gå nedover utan å ta med kano eller bagasje. Kristine fortel at ho ikkje deltok i bæring av kanoane, og forklarar dette delvis med at Marte hadde forstua foten:

*28. sitat:*

Da var det litt slitsomt å gå. Men jeg slapp jo å bære kano. Men jeg husker ikke hvorfor. Jeg og Marte slapp for Marte har jo sånn vondt i det ene benet. Og den andre armen er forstuet eller et eller annet, så hun slapp. Og jeg slapp av en eller annen grunn.

Kristine formidlar korleis ho slapp unna oppgåver som andre elevar gjennomførte. Ho klarar ikkje å forklare kvifor ho ikkje trong å delta, men veit at ho ikkje bidrog i enkelte samanhengar. Det verkar ikkje naturleg for Kristine å delta i bæring av kanoane.

Observasjonane stadfestar Kristine si manglande involvering i praktiske oppgåver. Dei vaksne måtte be henne konkret om å gjere bestemte oppgåver når det skulle bærast utstyr eller padlast kanoen, for at ho skulle bidra. Kristine set ord på observasjonane, då ho fortel:

*29. sitat:*

Kan ikke huske at vi samarbeidet så mye på den turen. Man sitter jo bare i kano og driver med de årene, eller hva det heter.

Kristine refererer til kanoturen, og fortel at ho ikkje kan hugse at ho samarbeida så mykje på turen. Seinare påpeikar ho at ho òg padla, men at ho ikkje orka i starten, fordi då vart ho sliten i armene.

Då eg spør henne om forskjellane mellom det å vera saman med medelevane i eit klasserom og ute på tur, trekk ho likevel inn ein deltakande og aktiv dimensjon ved samarbeid:

*30. sitat:*

Det er jo helt greit, men på tur gjør man ting sammen. Da samarbeider man og sånn, for det er jo litt morsomt.

Kristine framhevar korleis ein gjer ting saman ute, og arbeider saman. Ho viser vidare til telt som eit døme på noko ein måtte arbeide saman om, når dei var på kanoturen.

31. *sitat:*

Ja, man må jo bli med for å gjøre teltet ferdig, da. Da må man jobbe sammen. Det går ikke an alene. Dette var sånn skikkelig tremannstelt. Da måtte man jobbe sammen.

Kristine synleggjer varierte opplevingar av samarbeid og eiga deltaking under intervjuet. Ho varierer mellom ei passiv og aktiv oppleving av samarbeidet i friluftsliv. Då eg spør henne om ho lærer noko av å vera saman med andre i friluftsliv, svarar ho: «Det kan hende». Ho utdjupar ikkje dette vidare.

### 6.1.2 Tolkingar av samarbeidet mellom ungdommane

Samarbeid utgjør eit sentralt tema knytt til ungdommane si oppleving av læring i friluftsliv. Enkelte av ungdommane svarar at dei lærer å samarbeide på det opne spørsmålet om læring, medan andre kjem inn på dette då eg spør kva ungdommane lærer av å vera saman med andre på tur. Andre igjen knyter samarbeidet til konkrete erfaringar frå turane. Beskrivelsane av samarbeid gjev såleis innhald til ungdommane si generelle oppleving av læring i friluftsliv, og deira sosiale læringsoppleving.

Ungdommane konkretiserer det opplevde samarbeidet i friluftsliv på ulike måtar. Mellom anna framhevar dei fordelinga av oppgåver som eit sentralt grunnlag for samarbeid. Fordeling av oppgåver kan sjåast i samanheng med evna til å hjelpe kvarandre og evna til å dele, som inngår i tidlegare presentert operasjonalisering av samarbeid (Gresham & Elliott, 2008). Eit samarbeid krev likeeins *kollektiv forhandling mellom deltakarane* for å definere oppgåva, klargjere reiskap og utstyr, eller drøfte framdrift. Slike forhandlingar kan føregå verbalt eller non-verbalt. Den kroppslege og non-verbale forhandlinga er tydelegast i dette datamaterialet.

Ellen formidlar mellom anna korleis aktiv involvering er ein føresetnad for å løyse samarbeidet i kanoen (sitat 24 s. 130 og 25 s. 131). Personane i kanoen er nøyddde til å rette seg mot situasjonen og handle i møtet med rørslene i vatnet og kanoen. Likeeins avhenger resultatet både av ungdommane si vilje til å padle og deira grad av padledugleik.

Ellen set ord på det som kan omtalast som vår kroppslege intensjonalitet i møtet med omverda. I tråd med kroppsfenomenologien møter mennesket verda med eit ønskje om å få eit maksimalt grep om den situasjonen dei er del av. Kroppen rettar seg mot situasjonar,

gjennom konkrete handlingar og val, og innehar ein opphavleg intensjonalitet (Dreyfus, 2007). Dette vil gjelde individuelle aktivitetar, som å løfte opp kaffekoppen, og det vil gjelde samarbeidsaktivitetar, som å setje opp eit telt. I aktivitetar som fordrar samarbeid handlar det både om å kroppsleg rette seg mot situasjonen ein er i, samstundes som ein aktivt må samhandle med andre.

Ellen framhevar korleis situasjonen rundt flytting av kanoar og utstyr, både kommuniserer deltaking og samhandling (sitat 23 s. 130). Situasjonen er i seg sjølv så tydeleg at ingen vaksne treng å instruere samarbeidet. Elevane opplever det meningsfullt å samarbeide i den spesifikke situasjonen. Gruppa vil ikkje komme vidare dersom ungdommane og vaksne ikkje bidreg i bæring av kanoar og bagasje. Likeeins vil ikkje ein person fysisk kunne flytte alle kanoane og bagasjen aleine. Utstyret er tungt, strømmen i elva er stri og elvebredden er vanskeleg å forsere til fots. Dersom det var fysisk muleg for ein person, er det tydeleg at dette ville tatt svært lang tid. Ellen og Anne engasjerer seg såleis aktivt i samarbeidet, og finn løysingar som er effektive for dei. Dei prøver ut ulike måtar å flytte kanoane på og forhandlar såleis kollektivt om å klargjere både oppgåva og ulike løysingar av denne. Forhandlingane verkar hovudsakleg føregå non-verbalt, gjennom deira handlingar i elva.

Samarbeid om ulike oppgåver eller i ulike situasjonar inkluderer ofte å ta del i noko ein ikkje alltid ønskjer å ta del i. I eit klasserom kan dette handle om å følgje reglar eller beskjedar i gjennomføring av skuleoppgåver. Ellen framhevar eit samanfallande poeng i friluftsliv: «vi lærte å gjøre ting, altså selv om du egentlig ikke har noe lyst og ikke gidder» (sitat 24 s. 130). Som ei variasjon frå klasserommet, er det ikkje instruksjonar og reglar som vert framheva som forklaring på å gjennomføre oppgåva. Forklaringane vert i større grad lagt på kva situasjonen i seg sjølv kommuniserer og på konkrete, reelle resultat av samarbeidet. Den aktive deltakinga i situasjonen framstår avgjerande for å komme vidare og til sist komme heim. Desse dimensjonane blir løfta fram som forklaringar på kvifor det er lettare å samarbeide om oppgåver ute på tur enn inne i eit klasserom.

Analysane av datamaterialet påpeikar såleis eit essensielt fundament for samarbeid i praksis, nemleg den enkelte si *deltaking, involvering og engasjement i aktiviteten*. Ein kan likevel spørje seg om det å vera aktive saman i seg sjølv vil føre til eit fruktbart samarbeid. Begge i kanoen kan oppleve å vise engasjement, og vera ivrige padlarar. Samarbeidet mellom

deltakarane treng likevel ikkje å fungere. *Padledugleik og samhandlinga i kanoen* er i tillegg avgjerande faktorar for at kanoen skal vera stabil og svinge dit ein ønskjer, og at ein i fellesskap meistrar padlinga.

Kroppen kan framtre på ein dys-fungerande måte gjennom sjukdom og fysiske funksjonshemmingar. I denne samanheng er det relevant å framheve ei viss kroppsleg dys-fungering når det gjeld *manglande praktiske eller fysiske dugleikar*. Kroppen blir grunnlag for tematisering, når den fangar vår merksemd og me må stille spørsmål ved det me erfarer. «Vi glemmer altså kroppen så lenge persepsjonen ikke byr på vanskeligheter.» (Duesund, 1995, s. 52). Dugleik i padling påverkar såleis samarbeidet i kanoen. Ei viss grad av praktiske dugleikar kan omtalast som eit vilkår for samarbeidet. Det betyr mellom anna at begge personane i kanoen har opparbeida nok praktisk dugleik til å etablere grunnleggande tryggleik i kanoen. På den måten er det ikkje den dys-fungerande kroppen som kjem i fokus for aktiviteten. Dette inneber ikkje å vera ekspert på padling, eller at den enkelte ikkje skal ha noko å strekke seg etter. Men i pedagogisk samanheng må aktiviteten vera tilpassa det nivået av dugleik ungdommane har, slik at merksemda rettast mot samarbeidet i kanoen og ikkje den manglande padledugleiken.

Kristine og Marte er dei einaste som problematiserer samarbeidet i friluftsliv. Det er interessant å spørje seg om dette handlar om deira manglande vilje eller dugleik til å delta, eller om det uttrykker ei manglande kjensle av tilhøyre eller deltaking i fellesskapet på turen. Observasjonane dokumenterer manglande dugleikar når det gjeld padling og i særleg grad Marte si manglande tryggleik i kanoen (observasjon 17 s. 119). Ein dimensjon er tryggleik i møtet med fysiske utfordringar, ein anna dimensjon er tryggleik og aksept i gruppa.

Både Marte og Kristine framhevar korleis dei samarbeider best med kvarandre, noko som kan aktualisere spørsmålet knytt til opplevd tryggleik i fellesskapet. Kristine og Marte samarbeider om å setje opp teltet siste natta. Dei går langt bort frå dei andre telta, og gir uttrykk for at dei ønskjer å markere avstand. Begge deltek aktivt i oppsetting av teltet. Dei kjem med verbale forslag til korleis teltet skal setjast opp, og er aktive i gjennomføring og utprøving av forslaga. Dette er den einaste observerte situasjonen i løpet av tre dagar, der Kristine deltok i samarbeid på eige initiativ. Hennar utsegn, om kor viktig det er at begge hjelper til når ein sett opp teltet (sitat 31 s. 133), kan såleis forståast som hennar reelle

oppleving i den spesifikke situasjonen ho omtalar. I denne situasjonen var ho aktivt deltakande, og resultatet av samarbeidet vart tydeleg gjennom eit oppsett telt. Samstundes tydeleggjer samarbeidet mellom Marte og Kristine eit likeverd mellom partane. Begge aksepterer kvarandre og kvarandre sine innspel, noko som legg ein trygg grunn for utprøving av nye oppgåver saman. Forhandlingane framstår gjensidige. *Relasjonen* mellom dei samarbeidande partane kan såleis framhevast som ein føresetnad for samarbeidet. Kristine gir uttrykk for ein trygg relasjon med Marte. Relasjonen med Marte kan difor tolkast som avgjerande for Kristine si evne og vilje til å delta i samarbeid på turen. Ho trekk seg elles unna samhandling med heile elevgruppa.

Dei fleste ungdommane framhevar samarbeid i friluftsliv som utviklande og positivt, og som noko dei opplevde å lære på turane. Kristine gir ikkje i same grad uttrykk for dette, men nyanserer sine opplevingar av samarbeid undervegs i intervjuet. Ho gir uttrykk for korleis ho og Marte slepp unna oppgåver som dei andre ungdommane deltek i (sitat 28 s.132). Vidare påpeikar ho eiga passiv rolle i samarbeidande aktivitetar, då ho vel å ikkje padle i kanoen (sitat 29 s.132). I løpet av intervjuet framhevar ho likevel den aktive og deltakande dimensjonen av samarbeidet i friluftsliv. Ho framhevar såleis liknande dimensjonar som dei andre ungdommane, trass hennar rolle som mindre aktiv i gruppa.

Variasjonane kan knytast til vår *felles meningsdanning* under intervjuet, og *refleksjon* som ei kjelde til skaping av mening. Likeeins kan variasjonane handle om vårt forsøk på å skildre handlingsboren kunnskap. Våre personlege opplevingar og førstehandserfaringar er tett knytt til praksis gjennom våre handlingar. Å samtale om praktiske og situasjonsavhengig kunnskap er difor særleg utfordrande. Det er heller ikkje ein tradisjon for å framheve og setje ord på den praktiske kunnskapen i skulesettinga (Befring, in press). Spørsmålet er vel òg om det i det heile tatt er muleg å ordsetje denne kunnskapen og opplevinga fullt ut. Meningsinnhaldet vil til ei viss grad endre seg når ein skal beskrive den praktiske kunnskapen med ord. Førstehandserfaringar må gjennomgå ei endring, slik at den implisitte meininga frå kroppslege erfaringar i gjevne situasjonar kan bli eksplisitt. Dette er kunnskap me har i oss, men som ikkje er verbalisert. Ei slik endring frå implisitt kroppsleg erfaring til eksplisitt kunnskap krev i tillegg omfattande bevisstgjerings og refleksjon (Stelter, 2008c). Ungdommane si evne til å reflektere over seg sjølv som person varierer med modning og personlegdom, og vil såleis påverke deira evne til å reflektere rundt desse tema. Samtalen



under intervjuet vil, uavhengig av modning, danne grunnlag for ei viss refleksjon. Refleksjonen rundt opplevde situasjonar kan i seg sjølv vera ei kjelde til endring og utvikling hjå ungdommane.

I møtet med konkrete, praktiske oppgåver i naturen vert den kroppslege samhandlinga i særleg grad utfordra. Innsatsen og handlingane til ungdommane påverkar utfallet av samarbeidet, og konsekvensane av samarbeidet er synleg i form av manglande ly for natta eller ein velt i kanoen. Viljen og dugleiken til å samarbeide om dei praktiske oppgåvene, er såleis grunnleggande for opplevinga av samarbeid. Korleis ulike dimensjonar i friluftsliv opnar for aktivt og kroppsleg samarbeid, vil bli drøfta vidare under kroppsleg samhandling som ein sosial læringsressurs i friluftsliv (kapittel 9.1).

Innbaka i eit samarbeid, ligg ønsket om saman å skape eller løyse ei oppgåve. Evna til å hjelpe kvarandre på vegen framstår sentral. Den same evna er avgjerande når det gjeld å vise omsorg for kvarandre.

## 6.2 Vise omsorg

### 6.2.1 Presentasjon av datamaterialet

Det å vise omsorg utgjer ein sentral dimensjon når det gjeld ungdommane si læringsoppleving i friluftsliv. Anne frå Rødteigen er den av ungdommane som knyter det å vise omsorg for kvarandre mest direkte til sosial læring:

32. *sitat:*

**Intervjuar:** Lærte du noko om det å vera i lag med andre?

**Anne:** Tenker du på å ta vare på hverandre, eller snakke med hverandre, og få med hverandre på ting og sånn?

**Intervjuar:** Ja.

**Anne:** Ja. Jeg har alltid vært sånn å prøvd og få med andre. Selv om ikke jeg kommer til å bli bestevenn med Kristine og Marte, så har jeg jo lyst til å ha dem med, siden de er jo en del av klassen. Så det er jo viktig å prøve å få med alle, og ikke utestenge noen, da.

Anne reflekterer rundt inkludering i gruppefellesskapet, og snakkar om det å få med seg alle og ikkje stenge nokon ute av gruppa. Både Anne og Ellen syner ei oppleving av at ikkje alle ungdommane er like deltakande i gruppa. Dei uttrykker eit forsøk på å inkludere Marte og

Kristine på turane i friluftsliv. Særleg er dei opptekne av korleis Kristine markerer avstand frå gruppa, og at dei opplever at ho ikkje er del av gruppa på same måten som dei andre. Ellen fortel om dette:

*33. sitat:*

Jeg og Anne, vi prøver å få henne med hele tiden. På kanoturen også, så var hun bare for seg selv og sånn. Vi syntes skikkelig synd på henne. Så vi gikk bort; «kan ikke du komme og sette deg med oss, og sånn». Da kjente hun oss ikke så godt, så da var det så vidt turde å snakke til oss. Hun bare rista på hodet og sånn. Så jeg tror kanskje at det bra jeg gjorde på den turen, var kanskje å prøve og få med Kristine. At det var litt sånn bra gjort føler jeg.

Ellen gir uttrykk for korleis ho og Anne finn det vanskeleg at Kristine ikkje ønskjer å delta i gruppa. Ho forklarar det med at Kristine ikkje kjenner dei, og at ho difor ikkje tør snakke med dei. I tillegg seier både Ellen og Anne i andre samanhengar at Kristine er noko annleis enn dei, at ho er meir for seg sjølv. Ellen seier mellom anna: «Kristine er jo sånn, ... hun er mer for seg selv, ikke sant.» Verken Anne eller Ellen opplever at dei blir godt kjent med Kristine, eller at dei klarar å innlemme henne i gruppa, men begge framhevar at dei har gjort ein innsats for å få dette til.

Fleire av ungdommane er inne på korleis dei sjølv viser omsorg for andre på turen eller korleis dei opplever at medelevar viser omsorg for dei. Det å vise omsorg for andre er då i stor grad knytt opp mot det å hjelpe ungdommar eller vaksne ut av ein vanskeleg situasjon. Serat fortel om ein situasjon der han måtte hjelpe Kamilla (rektor på Skogtjern) over ein bekk:

*34. sitat:*

**Intervjuar:** Har du nokon gong opplevd at du må hjelpe andre på desse turane?

**Serat:** Ja, Kamilla. Når vi skulle over en sånn bekk, så måtte jeg hjelpe henne over.

**Intervjuar:** Gjorde du det på eige initiativ, eller spurte ho om hjelp?

**Serat:** Hun spurte meg ikke. Jeg gjorde det faktisk uten. For jeg så at hun kom til å trenge det nesten.

Serat fortel at han hjalp Kamilla, fordi han såg ho kom til å trenge hjelp over bekken. Det var ingen som trong be han om det, eller sei i frå om at han skulle gjere det. Anne grunngir på liknande vis kvifor ho og Marit hjalp Dan og Åse, etter at dei hadde velta med kanoen. Eg spør kva som gjer at dei hjalp Dan og Åse i den situasjonen:

35. *sitat:*

**Anne:** Jeg vet ikke, jeg. Kanskje for å hjelpe de å få opp tingene og få flytta kanoen, så den ikke ble helt vraka og såne ting. For det hadde jo bare vært dumt av oss å padle forbi; «dette fikser dere selv». For man må jo hjelpe hverandre. De andre hadde sikkert hjulpet også, hvis vi hadde vi hadde velta.

**Intervjuar:** Så de berre fann det ut sjølv? Det var ikkje dei som spurde om hjelp?

**Anne:** Vi tenkte at de trengte hjelp, fordi det så ikke så lett ut da, og det er jo ganske tungt å flytte på en kano, for hele kanoen var jo fullt av vann, ikke sant.

Anne peikar på det naturlege ved å hjelpe kvarandre i slike situasjonar; «man må jo hjelpe hverandre». Vidare peikar ho på korleis situasjonen i seg sjølv «ber om hjelp», fordi det ser ikkje lett ut å ordne det åleine. Kanoen er full av vatn og det er tungt å flytte på den på grunn av straumen i elva.

Ein annan sentral dimensjon ved det å hjelpe kvarandre kjem til syne gjennom ungdommane si oppleving av å motta hjelp frå sine medelevar. Både Ellen og Marte frå Rødteigen og Katrine frå Skogtjern framhevar korleis enkeltpersonar, eller heile gruppa, viste omsorg for dei på tur. Ellen peikar på at gruppa tok ekstra vare på henne, då ho var aleine som jente på hundesledeturen. Katrine fortel korleis Markus lyttar og bryr seg om henne, når ho treng nokon å snakke med.

Marte formidlar på følgjande måte korleis Rune hjalp henne å bære kano og sekk, etter at ho hadde forstua foten sin:

36. *sitat:*

Når vi tok den fossen, så slapp jeg heldigvis å bære noe da. For jeg hadde tråkket over, så da sa Rune at han kunne ta en kano og en sekk ekstra for min skyld. Han kunne gå en ekstra runde.

Marte gir uttrykk for korleis Rune hjalp henne med bagasjen og kanoen då det måtte bærast forbi eit stort stryk i elva, andre dagen av kanoturen.

## 6.2.2 Tolkingar av ungdommane si omsorg i møtet med kvarandre

Analysane av datamaterialet framhevar særleg to sider ved ungdommane si omsorg i møtet med kvarandre: (i) den hjelpande handlinga og (ii) den inkluderande handlinga.

Ungdommane framhevar det å *hjelpe kvarandre* både gjennom eigne hjelpande handlingar og gjennom situasjonar der dei mottar hjelp. Dei formidlar det positive i å bli hjelpt av andre, samstundes som dei formidlar spontane og situasjonsspesifikke handlingar når dei hjelper andre.

Serat (sitat 34 s.138) og Anne (sitat 35 s.139) peikar på korleis dei yter hjelp på bakgrunn av den situasjonen som oppstår, ikkje fordi nokon andre ber dei om å hjelpe til. Situasjonane «ber i seg sjølv om hjelp», og det sanselege i situasjonen tydeleggjer dei reelle konsekvensane av aktiviteten. Det å hjelpe kvarandre utgjer difor ei meir eller mindre spontan handling, der kroppen handlar og rettar seg mot situasjonen som oppstår. Dei sosiale dugleikane og vurderingane som vert tatt i bruk kan såleis omtalast som kroppslege og prososiale. Prososial åtferd kjem i følgje Ogden (2009) til uttrykk gjennom hjelpsam og høfleg åtferd som vert utført spontant, utan fokus på eigennytt i åtferda.

Ein anna dimensjon ved det å vise omsorg, er ungdommane si oppleving av å bli hjelpt, tatt vare på og lytta til i relevante situasjonar. Marte opplever å bli hjelpt og såleis teke vare på etter at ho skada foten (sitat 36 s.139). Opplevinga framhevar Rune sin sosiale sensitivitet, gjennom hans evne til å lese situasjonen og ta Marte sitt perspektiv. Rune gir vidare uttrykk for ei emosjonell side ved empati, basert på evna til å bry seg om andre og leve seg inn i andre sitt perspektiv (Cliffordson, 2001; Ogden, 2009).

I følgje Gresham and Elliott (2008) representerer det å hjelpe kvarandre dugleikar innan samarbeid. I denne undersøkinga inngår det å hjelpe andre, bry seg om andre, oppfatte og reagere eigna på andre sine behov som del av ungdommane si evne til å vise omsorg. Samanhengane mellom hjelpande handlingar og empati er, som tidlegare nemnt, rapportert i forskning: Dess høgare born og unge skårar på empati, dess meir hjelper dei andre (Grusec et al., 2002; Hoffman, 2000). Det å hjelpe kvarandre er difor tematisert under empati og omsorg i denne samanheng, med eit medvit om at det å hjelpe kvarandre òg vil vera ein viktig del av eit samarbeid.

Anne (sitat 32 s.137) og Ellen (sitat 33 s.138) sine forsøk på inkludering kan likeeins vera eit uttrykk for empati. Jentene gir uttrykk for at Kristine markerer avstand til resten av gruppa, noko dei opplever utfordrande. Vidare påpeikar dei eigen innsats gjennom utsegner som «Vi prøver å få henne med», noko som kan forståast som ei empatisk handling og refleksjon i den aktuelle situasjonen. Anne og Ellen drøftar i tillegg forholdet til Kristine og Marte med dei vaksne på skulen. Lærarane støttar deira innsats for å inkludere Marte og Kristine i fellesskapet på tur. Samstundes framhevar dei vaksne korleis jentene ikkje aleine kunne ta heile ansvaret for relasjonen. Dersom ikkje Kristine ville vera med på aktivitetar eller delta rundt bålet om kvelden, var ikkje dette Anne og Ellen sin feil. Støtta frå dei vaksne framstår avgjerande for Ellen si oppleving av relasjonen og eigne handlingar. Ho blei støtta i sin innsats i møte med ein sosial utfordring. Sjølv om det ikkje resulterte i synleg endring av situasjonen, opplevde ho eigen innsats som positiv. Ellen sine opplevingar understøttar korleis det å gjere ein innsats basert på ein god intensjon, kan danne grunnlag for ei oppleving av meistring på same måten som eit målbart resultat av handlinga.

Kristine formidlar derimot eit anna syn på denne situasjonen. Ho gir uttrykk for misnøye med å ikkje bli inkludert og tatt med i gruppa på same måten som dei andre. Hennar oppleving er tydeleggjort under ungdommane si opplevde sjølvhevdning i friluftsliv, og nyanserer fellesskapet og relasjonane mellom ungdommane.

## **6.3 Å hevde seg sjølv**

### **6.3.1 Presentasjon av datamaterialet**

Det å hevde seg sjølv og markere sine meiningar på ein positiv måte i ei gruppe er utfordrande for fleire av ungdommane. Jentene er dei som omtalar dette mest konkret i intervjuet. Dei beskriver ulike situasjonar der ungdom eller vaksne ikkje lyttar eller imøtekjem deira ønskjer. Jentene gir uttrykk for frustrasjon og varierte reaksjonar knytt til desse opplevingane. I tillegg viser observasjonane at gutane òg kan ha vanskar på dette feltet, sjølv om dei ikkje på same måten set ord på sine opplevingar under intervjuet.

Fire av jentene (Katrine og Bente på Skogtjern, og Ellen og Anne på Rødteigen) fortel korleis dei på ulike vis kan reagere med sinne eller irritasjon dersom dei er ueinige med andre. Katrine og Bente fortel at dei kan bli frekke eller «streike» dersom dei er ueinige med andre

eller ikkje opplever situasjonen som «allright». Katrine fortel vidare korleis den aktive samhandlinga i friluftsliv har utfordra hennar tålmod og lært henne ta signal i sosiale samanhengar.

Anne og Ellen frå Rødteigen reflekterer begge rundt det å hevde seg sjølv på ein meir positiv måte. Det å vera tydelege i sine reaksjonar og handlingar framstår utfordrande. Ellen opplever at ho har utvikla seg sjølv når det gjeld å setje grenser og seie frå om at nok er nok. Anne finn det derimot vanskeleg å framstå tydeleg når ho set grenser i møtet med andre:

*37. sitat:*

**Anne:** Ta for eksempel Dan da. Han tror alt er gøy. Også er det egentlig ikke så gøy. Også prøver man å si det til han, så klarer ikke han å tenke da at det ikke er noe gøy. Han tar ikke alvorret, så han bare fortsetter, ikke sant.

**Intervjuar:** Korleis seier du i frå om det?

**Anne:** Jeg blir sur, og jeg skriker til han og sånn. Men han driver jo bare og ler ikke sant, og da begynner jeg også å le, og da tenker jeg - å, det er bare spøk. Så jeg klarer ikke å være sånn skikkelig seriøs når det gjelder sånt.

**Intervjuar:** Nei. Det er vanskeleg å få sagt i frå skikkeleg på ein måte?

**Anne:** Ja.

Anne gir uttrykk for at det er vanskeleg å seie frå til medelevar på ein skikkeleg måte. Ho viser korleis ho skiftar mellom å prøve å seie i frå, til å bli sur og skrike til Dan, til at ho byrjar å le. Det er vanskeleg å vera tydeleg og truverdig når ein skal seie frå om noko som ein ikkje likar. I tillegg er det viktig å framheve Dan og hans måte å imøtekomme forsøket på grensesetting. Utfordringa ligg i møte mellom dei relevante partane i samhandlinga, der begge sine reaksjonsmønster pregar utfallet.

Kristine viser ein alternativ strategi når det gjeld å hevde seg sjølv. Ho vel i større grad å trekke seg unna gruppesituasjonar og samtalar, og markerer avstand til det som skjer i gruppa. Første kvelden på kanoturen er alle elevane og lærarane samla rundt bålet:

38. *observasjon:*

Praten går jamt. Vaksne og ungdommar sit i ein ring rundt bålet og deltek i samtalen. Mark, Anne og Ellen er dei ungdommane som er mest synlege i samhandlinga. Dei snakkar mest og høyrer best. Marte deltek i liten grad, medan Kristine set seg utanfor ringen, dreg hatten ned i ansiktet og spikkar på ein pinne. Ringen rundt bålet vert omtala som «Karmagrensa» av dei vaksne. Erling ber Kristine setje seg inn i ringen fleire gonger. Kristine svarar nei og fortsett med spikkinga. Erling gjentek etter ei stund at Kristine må setje seg inn i ringen, saman med resten av gruppa om fem minutt. Etter fem minutt set ho seg inn i ringen etter ny påminning. Ho fortset å spikke, sit med krumma rygg og har hatten ned i augene. Ho ser heile tida ned i bakken medan ho spikkar på ein pinne. Slik sit ho heile kvelden, heilt til ho går inn i lavvoen for å leggje seg.

Kristine si åtferd avvik frå dei andre elevane på turen. I kanoen, rundt bålet og i andre møter med medelevar eller vaksne er ho svært stille og fråverande. Ho brukar solhatten sin til å skygge for ansiktet og ser mykje ned i bakken og unngår blikkontakt. Under intervjuet snakkar me saman om spikkinga hennar på kanoturen, og Kristine kjem inn på samhandlinga med resten av gruppa:

39. *sitat:*

**Kristine:** Jeg har liksom ikke noe å si, når jeg er sammen med de andre. Men det var bare kjedelig å høre på de, for de snakker så mye kjedelige ting.

**Intervjuar:** Synes du det?

**Kristine:** Ja, sånne unødvendige sånn. Når jeg for eksempel sier noe, så hører ikke de andre etter. Så det er ikke noen vits å si noe da.

**Intervjuar:** Nei vel. Prøvde du å seie noko?

**Kristine:** Ja, men de hører jo ikke, så hva er vitsen da?

**Intervjuar:** Nei. Hugsar du kva du prøvde å seie?

**Kristine:** Nei, det husker jeg ikke. Men jeg prøvde å si bare ett ord eller noe sånt, og de bare hørte ikke. Men det er jeg så vant til, så. De snakket om Arendal. Der hadde jeg hytte, så da jeg sa det så var det ingen som så på meg en gang. Og det er ikke så veldig morsomt når ingen hører på meg da.

**Intervjuar:** Ja, nei det skjønar eg godt. Det er ikkje noko morosamt.

**Kristine:** Nei. Det er greit. Jeg er vant til det.

Kristine formidlar ei misnøye med eiga rolle i gruppa rundt bålet. Ho opplever at medelevane ikkje høyrer på henne, og at ho blir overkøyrtd av andre som er meir frampå i samtalen. Hennar forsiktige utspel og tidvis fomlande forsøk på å komme til ordet, utgjør heller ingen

relevant strategi for å bli del av gruppefellesskapet. Ho vel då å trekke seg unna både kroppsleg og verbalt.

Marte gjentek likeeins ei oppleving av at det er utfordrande å bli del av gruppa, og at det kan vera vanskeleg å bli kjent med medelevane på turen. Då eg spør henne kva ho gjorde då ho syntes det var vanskeleg, viser ho ein alternativ strategi til tilbaketrekking:

*40. sitat:*

Bare prøvde egentlig, bare prøvde om igjen og om igjen og om igjen. Bare prøvde å snakke med de, bare fortsette og prøve å komme inn i samtalen. Le av de samme tingene, og sitte sammen med de. Sette meg oppi de, istedenfor å sette meg fem meter unna. Så det gikk jo veldig bra, fordi jeg snakker jo med de fleste nå. Så istedenfor å sitte langt bak for seg selv og bare pirke i bakken. Så det funka jo veldig bra for meg, men nå er jeg en veldig sosial person.

Marte viser korleis ho var oppsøkande i møte med gruppa, og aktivt handlar for å komme inn i gruppa og inn i samtalen. Ho relaterer dette vidare til seg sjølv som sosial person. Likeeins gjentek ho opplevinga av å ikkje vera del av det større som ho skildrar som «de». Gruppa, dei andre, eller «de» er noko ho aktivt må arbeide seg inn i.

### **6.3.2 Tolkingar av ungdommane si sjølvhevdning**

Analysane av datamaterialet synleggjer felles utfordringar knytt til det å hevde seg sjølv på ein sosialt meningsfull måte. Særleg utfordrande er det for jentene å markere sine meiningar på ein positiv måte, i møte med situasjonar dei finn utfordrande. Forskjellane mellom jentene sine sjølvhevdingsstrategiar framstår i tråd med deira personlegdom. Anne, Ellen, Katrine og Bente er alle utadvendte jenter som gjer mykje av seg i gruppa. Det verkar naturleg at dei hevdar sine meiningar og til tider utagerer i møte med utfordringar. Redusert impuls kontroll kan òg vera ein faktor som verkar inn på deira sjølvhevdning. Dei er likevel sentrale personar i elevgruppa og utgjer ei kjerne i elevgruppa på dei to skulane.

Elliott and Gresham (2008) og Ogden (2009) skriv om korleis sjølvhevdande born ofte gir uttrykk for eigne meiningar òg når meiningane går i mot det andre meiner. I tillegg framhevar dei sjølvhevdande born som stort sett sosiale. Anne passar godt inn i denne beskrivelsen. Ho framstår som ei sosial jente, som oppsøker kontakt med andre. Det er generelt mykje lyd og aktivitet der Anne er, og ho er ikkje redd for å seie frå om ting. Likevel



synleggjer ho ein inkonsistens i sine handlingar, som gjer det vanskeleg å forstå kva ho eigentleg meiner i den gjevne situasjonen (sitat 37 s.142).

Marte er ikkje like pratsam og utadvendt som dei andre fire. Ho er likevel sosial og oppsøkande i møte med andre, og formidlar ei vilje til å fortsette sitt forsøk på å få innpass i elevgruppa (sitat 40 s. 144). Det er eit tydeleg skilje mellom seg sjølv og dei andre («de») i sitatet som understrekar utfordringa med å delta i fellesskapet på turane. Marte sine handlingar gjev likeeins innhald til Gresham and Elliott (2008) sin definisjon av sjølvhevdning, når det gjeld å ta sosial kontakt og initiativ gjennom å invitere andre med på samtalar og aktivitetar, eller å delta uoppfordra. Ho viser ei vilje og evne til å hevde seg sjølv i møte med andre ungdommar, enkeltvis og som samla gruppe.

Kristine kan omtalast som innadvendt og stille. Hennar måte å markere avstand til gruppa og trekke seg frå samtalen samsvarar likeeins med hennar personlegdom (sitat 39 s. 143). I motsetning til dei andre jentene framstår Kristine lite sjølvhevdande i lys av Gresham and Elliott (2008) sin teori om sosial kompetanse. Samstundes kan ein argumentere for at Kristine i stor grad er sjølvhevdande, då hennar åtferd tydeleg markerer misnøye med situasjonen ho er del av. Spørsmålet blir då kven som har rett til å vurdere den sosiale åtferda som positiv eller negativ? Sjølvhevdande born og unge kan ofte opplevast som problematiske, særleg dersom dei går mot det som foreldre eller lærarar meiner. Sjølvhevdning kan såleis framstå som eit utfordrande aspekt ved sosial kompetanse, då det balanserer mellom ei positiv framheving av seg sjølv og ei provoserande framheving. Det provokative elementet ved sjølvhevdning er sjeldan omhandla tilstrekkeleg i fagteorien, og grensene for positiv og negativ framheving kan vera vanskeleg å både praktisere, definere og vurdere. I dette tilfellet markerer Kristine avstand frå både medelevar og lærarar, og definerer seg på mange måtar ut av gruppefellesskapet. Ho provoserer ikkje med sine utsegner eller ei brautande framtoning, men trekk seg unna dei andre i gruppa. Sett utanfrå verkar tilbaketrekkinga lite meningsfull når det gjeld å hevde seg sjølv i den gjevne situasjonen.

Å trekke seg tilbake kan vera ei naturleg handling for Kristine, sett i lys av hennar personlege og sosiale utfordringar knytt til skulevegving og psykiatri gjennom fleire år. Det er likevel relevant å spørje seg om Kristine sjølv opplever sine strategiar som nyttige og positive sett i

forhold til eiga sjølvhevdning. Under intervjuet følgjer eg opp hennar opplevingar rundt det å bli inkludert og lytta til i gruppefellesskapet. Kristine fortel mellom anna at «det er ikke så veldig morsomt når ingen hører meg ganske mye, da». Ho dempar si utsegn då eg gjentek og stadfestar hennar budskap, og fortel at: «Det er greitt. Jeg er vant til det.» (sitat 40 s.144). Eg fortsett å stille spørsmål ved om ho er van med å ikkje bli lytta til, og spør om ho synes det skal vera slik. Ho svarar at ho synes det er greitt, og at ho ikkje er så glad i å snakke: «Jeg er ikke den snakketypen, egentlig.» Ho er såleis inne på si manglande deltaking i fellesskapet, men problematiserer det i liten grad.

Ulike måtar å hevde seg sjølv på, må likeeins forståast i lys av den sosiale settinga der åtferda syner seg. Observasjonane og samtalanane frå kanoturen med Rødteigen løftar fram eit bilete av eit fellesskap, der dei fleste deltek og finn sin plass. Kristine og Marte utgjør likevel unntaka, og finn ikkje umiddelbart sin naturlege plass. Gruppa av ungdom og vaksne, vert av begge desse jentene omtala som *dei andre*.

Kristine si sjølvhevdning i gruppa understrekar såleis ei tosidig utfordring knytt til fellesskapet og individet. Hennar evne til å hevde seg sjølv, slik at ho får innpass i gruppa, er mangelfull. Samstundes kan hennar vanskar med å få innpass i gruppefellesskapet handle om miljøet og kulturen i resten av gruppa. Marte si historie understrekar det utfordrande med å få innpass i ungdomsgruppa. Ho viser evne til å hevde seg sjølv i gruppa, samstundes som ho viser vilje til å fortsette sine forsøk, trass motstand frå gruppa. Det er likevel vanskeleg for Marte å fullt ut bli inkludert. Observasjonane forsterkar forholdet mellom ei hovudgruppe og enkelte mindre grupper på Rødteigen. Deltakarane i hovudgruppa dannar lettare og meir naturleg eit fellesskap gjennom si samhandling.

Datamaterialet kan såleis underbygge ei relasjonell forståing av åtferd. Det å hevde seg sjølv må forståast i lys av relasjonen den inngår i. Samstundes understrekar datamaterialet opplevinga av korleis kjernen i miljøet har makt til å definere kva som i eit kvart tilfelle tolkast som positiv sjølvhevdning. Samhandlinga i fellesskapet blir ytterlegare omhandla, basert på ungdommane si oppleving av å bygge relasjonar i friluftsliv.

## 6.4 Relasjonsbygging mellom ungdommane

### 6.4.1 Presentasjon av datamaterialet

Det å utvikle relasjonar er noko ungdommane framhevar som eit utbytte av å vera saman med andre vaksne og ungdommar i friluftsliv. Erfaringane frå Rødteigen og Skogtjern er imidlertid ulike, noko som kan knytast til skulane si ulike organisering av friluftsliv og deira ulike skulekultur.

Alle elevane ved Rødteigen fortel at dei i løpet av kanoturen opplevde å bli betre kjent med medelevane sine. Opplevingane samsvarar med målsettinga for turen. Kanoturen vert gjennomført den første veka i skuleåret. Enkelte av elevane er då nye ved skulen, og lærarane opplever at tredagarsturar i naturen fungerer som eit godt reiskap for å bli kjent med elevane, og for at elevane skal bli betre kjent med kvarandre. Fleire av lærarane framhevar at: «Vi rister gruppa sammen.»

Det verkar som ungdommane ved Rødteigen finn denne målsettinga treffande, då alle nemner at dei blir betre kjent med sine medelevar i løpet av turen. Det er likevel variasjonar mellom ungdommane. Ellen ordlegg seg på denne måten:

*41. sitat:*

Jeg vet ikke jeg, for det er noe annet når du er ute på tur. Du blir nesten litt sånn tvunget til å være sammen med de, og du blir liksom tvunget til å bli kjent med de. For det er ikke så veldig mye annet å gjøre oppi en skau, holdt jeg på å si, på kveldene og sånn. Da sitter vi jo og snakker. Og det er jo ikke så veldig mye annet å gjøre, da egentlig. Man blir jo nesten tvunget til å bli kjent, men altså, det er jo egentlig bare bra.

Ellen framhevar korleis ungdommane blir betre kjent når dei er saman ute på tur. Ho meiner dei får snakka meir saman når dei er ute, då det er lite anna å finne på når ein er aleine som gruppe i skogen. Ho framhevar korleis friluftsliv som setting nesten tvingar ungdommane til å bli betre kjent.

Det å bli betre kjent med medelevane framstår ikkje like sentralt i intervjuet med ungdommane frå Skogtjern. Det skal nemnast at det er færre nye elevar ved Skogtjern, enn ved Rødteigen, og at dei fleste opplever at dei kjenner kvarandre frå før. Likevel er både Serat, Espen og Katrine inne på temaet. Katrine ordlegg seg på følgjande måte:

*42. sitat:*

Når vi er ute lærer jeg masse om hvordan andre personer er. De andre lærer om meg. Men vi blir bedre kjent med hverandre når vi er ute sammen. Turene er stort sett positive for alle. Vi har det allright sammen. Prater sammen, diskuterer.

Katrine fortel korleis ho opplever turane i naturen som samlande for gruppa. Dei lærer kvarandre betre å kjenne, og deler positive opplevingar gjennom samhandling og samtale.

Alle ungdommane, utanom Kristine, nemner at dei blir betre kjent med alle sine jamnaldrande i løpet av kanoturen. Det å bli betre kjent kan tolkast som eit resultat av fellesskapet på tur. Kristine vektlegg òg relasjonsbygging, då ho skal fortelje om sine minner frå kanoturen. Men i motsetning til dei andre ungdommane, framhevar ho berre forholdet til ei av dei andre ungdommane:

*43. sitat:*

Ja, jeg husker at jeg ble mer kjent med Marte. Vi var ikke så kjent før, men vi hadde møttes to ganger før. Så det var kjempemorsomt at vi lå i sånn... hva var det den het igjen? Sånn høye, teltaktige ... lavvoen. Så da vi lå der var det kjempekoselig, fordi vi hadde så mye til felles. Men det var kjempemorsomt. Så ble vi litt kjent med de voksne også. Det var kjempegreit.

Kristine fortel at ho blei betre kjent med Marte på kanoturen. Ho gjentek dette fleire gonger under intervjuet, og fortel at det var svært hyggeleg. Då eg spør om ho vart betre kjent med dei andre elevane òg, avkreftar ho dette. Ho trur likevel at ho blir betre kjent med dei andre etter kvart.

Marte stadfestar likeeins at ho vart godt kjent med Kristine på kanoturen. Ho likte ikkje å padle kano, men framhevar vennskapen med Kristine som eit positivt utbytte av turen:

*44. sitat:*

Selv om turen var helt jævlig, på dagen. Så fikk vi hvert fall noe ut av den, vi to i mellom oss. Så det var jo bra.

Marte framhevar det å bli betre kjent med Kristine som noko verdifullt. Både intervjuet og observasjonane stadfestar korleis Marte og Kristine til tider isolerer seg frå resten av gruppa. Dei to er saman, medan dei resterande ungdommane er samla i ei større gruppe.

Marte utvidar si oppleving av relasjonsbygging seinare i intervjuet, då ho understrekar fellesskapet og grunnane for eit opplevd fellesskap med alle ungdommane på kanoturen.

45. *sitat:*

**Intervjuar:** Når ein er sånn i lag tre dagar på tur, blir ein betre kjend med kvarandre då?

**Marte:** Ja, både og. Man kan bli veldig lei av hverandre, og liksom bare holde seg unna, også kan man jo bli bedre kjent selvfølgelig. Snakke med folk, og gjøre ting sammen med de. Og da må man liksom samarbeide. Da må man være snille mot hverandre. Man kan ikke være jævlige mot hverandre og samarbeide på samme tid. Det gikk jo egentlig ganske greit, for jeg ble bedre kjent med noen, og andre ble jeg ikke så godt kjent med. Men det var noen jeg ikke ville bli så veldig godt kjent med heller. Jeg ble jo venn med de jeg ville bli venn med da, eller de jeg ville snakke med, snakket jeg jo med.

Marte fortel korleis ho kan velje kven ho vil bli kjent med på turen, gjennom å snakke med dei ho sjølv ønskjer å snakke med. Marte framhevar likeeins ei samhandling prega av den kroppslege og praktiske deltaking i friluftsliv. Ungdommane må «gjøre ting saman», «og da må man liksom samarbeide» og «være snille med hverandre». Dei må løyse praktiske oppgåver saman. Ellen påpeikar likeeins ei aktiv og kroppsleg samhandling som grunnlag for relasjonsbygging:

46. *sitat:*

Vi kjenner hverandre bedre, og vi har lært å stole på hverandre når vi for eksempel padler kano, og sånn. Men det er ikke alle jeg stoler på her liksom, det er det ikke. Men man stoler jo litt mer på de, når man har vært på tur med de i tre dager.

Ellen referer til kanoturen med Rødteigen skule, som varte i tre dagar. Ho nemner kanopadlinga og lengda på turen som grunnlag for å bli betre kjent og lære å stole meir på kvarandre, men utdjupar ikkje desse dimensjonane nærare .

Opplevinga av å vera del av ei gruppe, med felles utfordringar, framkjem i tillegg som ei forklaring på ungdommane si relasjonsbygging i friluftsliv:

47. *sitat:*

Jeg er jo ikke sånn som er veldig vant til å gå tur. Men jeg syntes det hadde ganske positiv effekt på meg. Ja, jeg klarte liksom å stole på flere. Før så klarte jeg ikke å møte ungdom mellom 14 og 20 liksom. (...) Så jeg var jo ganske redd for åssen disse folka her på skolen skulle tro om meg. Men siden de fikk snakket med meg og samarbeidet med meg, da følte jeg liksom at de bryr seg ikke så mye om det. For vi går på en skole sammen liksom, og vi har problemer alle sammen, og de har mer forståelse. For vi er der alle sammen.

Marte uttrykker lita tru på seg sjølv i møte med jamnaldrande gjennom utsegner som: «jeg var jo ganske redd for åssen disse folka her på skolen skulle tro om meg» og «før, så klarte

jeg ikke å møte ungdom mellom 14 og 20 liksom». Marte peikar vidare på korleis samtalar og samarbeid i løpet av turane opnar for at ho tør å stole meir på dei andre ungdommane. Ho ser at det ikkje berre er ho som har utfordringar i livet sitt, men at alle går på denne skulen på grunn av ulike utfordringar dei slit med. Det at ho må delta i samtalar og samarbeid med dei andre ungdommane gjer at ho ikkje lenger opplever seg sjølv og sine utfordringar som større enn dei andre sine: «vi har problemer alle sammen».

Oppsummert er kroppsleg samhandling, tid og opningar for samtale og samhandling framheva som forklaringar på kvifor ungdommane blir betre kjent med dei andre elevane i friluftsliv.

#### **6.4.2 Tolkingar av relasjonsbygginga mellom ungdommane**

Ungdom frå begge skulane gir uttrykk for at dei blir betre kjent med kvarandre gjennom si samhandling i friluftsliv, noko dei vurderer som positivt: «vi har det allright saman», «Man blir jo nesten tvunget til å bli betre kjent, men altså, det er jo egentlig bare bra.» og «ble jeg jo venn med de jeg ville bli venn med da». Positive ord og uttrykk vert knytt til relasjonsbygginga på turane, og framhevar verdien av å bli betre kjent med kvarandre.

Dei vaksne ved Rødteigen understrekar korleis dei første turane, i starten av skuleåret, har ei klar pedagogisk målsetting om å skape fellesskap med ungdommane og mellom ungdommane. Kanoturen med Rødteigen er uttalt som ein metode for nettopp «å riste gruppa saman». Turen føregår heilt i starten av skuleåret, og utgjer tre intense dagar med felles aktivitet og innramming for alle ungdommar og vaksne på skulen. Arbeidet med å bygge relasjonar og fellesskap er noko dei opplever å dra nytte av resten av skuleåret, og er i trå med nasjonale retningslinjer. Positive relasjonar mellom elev og lærar og mellom elevar er framheva i arbeidet med læringsmiljø og trivsel på skulane dei siste åra. Elevar si oppleving av tryggleik, anerkjenning og tillit, deira deltaking i fellesskap og gode relasjonar med andre elevar og med lærarar er omtalt som vilkår for positive læringsmiljø (St.meld. nr. 22, 2010-2011; Utdanningsdirektoratet 2010).

Hovudtyngda i datamaterialet tilseier òg at lærarane i stor grad lukkast med «å riste gruppa saman». Ungdommane gir gjennomgåande uttrykk for korleis dei byggjer relasjonar gjennom samtale og samhandling i friluftsliv som praksisfellesskap. Å dele noko, og oppleve noko som

felles framstår som sentralt for ungdommane når dei omtalar si relasjonsbygging. Fleire nemner opningane for samtale og samhandling som ligg i dei felles sosiale og fysiske utfordringane på turane. Det er nærliggande å knytte desse opplevingane opp mot ei forståing av praksisfellesskapet (Wenger 2004). Som tidlegare påpeikt framhevar *praksis* felles historiske og sosiale ressursar, rammer og perspektiv som støttar eit gjensidig engasjement i handling, medan *fellesskapet* omhandlar dei sosiale samankomstane der handling er verdt å utføre og deltaking er gjenkjent som kompetanse. *Praksisfellesskapet* er vidare presentert som eit særreige fellesskap som er prega av gjensidig engasjement, felles verksemd og felles repertoar.

Det ligg nokre felles utfordringar innbakt i verksemda i friluftsliv. Eigenarten i aktivitetane og situasjonane kan innby til eit felles ønskje og engasjement om å løyse utfordringane.

Repertoaret i den gjevne settinga vert såleis avgrensa og felles for deltakarane. Marte og Ellen framhevar kroppsleg samhandling som grunnlag for å bli betre kjent med andre (sitat 45 og 46 s.149). Ungdommane arbeider saman i praktiske og fysiske situasjonar på turane. Samhandlinga i ein kano vil til dømes påverke framdrift, retning og stabilitet. Vidare føreset samhandlinga ei viss grad av tryggleik i relasjonen mellom deltakarane. Ein må stole på den ein padlar saman med, og engasjere seg gjensidig i løysing av oppgåva. Den kroppslege samhandlinga i kanoen muleggjer ei kollektiv forhandling av repertoar og løysingar.

Marte framhevar ungdommane sine *felles utfordringar* som grunnlag for relasjonsbygginga i friluftsliv (sitat 47 s.149). Det at alle har hatt problem blir løfta fram som eit utgangspunkt for ei meir jambyrdig og trygg samhandling mellom ungdommane. Sjølv om ungdommane varierer i sin uttrykksform og måte å hevde seg på, deler dei utfordringar knytt til sosiale relasjonar på skule, i familie, og/eller på fritida.

Det framkjem likeeins ei *oppleving av tvang* i fellesskapet i friluftsliv, basert på eit avgrensa fellesskap, delvis avskjerma frå ytre stimuli. Ellen peikar på den avgrensa gruppa med ungdom og vaksne som er på tur (sitat 41 s.147). Det er ikkje muleg å velje andre å samhandle med. Det er heller ikkje muleg å velje andre kvardagslege aktivitetar som fjernsyn, internett, eller kommunikasjon via sosiale medium. Dei er ei utvald gruppe saman i naturen, avskjerma frå andre impulsar. Situasjonen tving ungdommane til å samhandle og bli betre kjent, i følgje Ellen. Tvang kan i mange tilfelle opplevast truande. Ellen omformer

likevel tvang til noko positivt for ungdommane i dette tilfellet, då ho uttrykker: «Man blir jo nesten tvunget til å bli bedre kjent, men altså, det er jo egentlig bare bra.» «Tvang» kan såleis definerast som del av det å inngå i eit praksisfellesskap, og det kan opplevast positivt å gje avkall på mulege val i gjevne situasjonar.

Datamaterialet indikerer både ei oppleving av tvang og valfridom, når det gjeld kven ein ønskjer å samhandle med. Kristine og Marte er begge inne på korleis dei vel å samhandle mest med kvarandre. Dei uttrykker eit val når det gjeld å bli betre kjent med kvarandre, eit val som på mange måtar er gjensidig mellom jentene (sitat 43 s.148 og sitat 45 s.149). Samstundes gir dei uttrykk for manglande aksept i fellesskapet blant medelevarane. Dei opplever å ikkje nå gjennom og ikkje bli høyrte. Såleis kan deira tilbaketrekking frå gruppa omtalast både som eit ope val, men òg som eit lukka val. Både observasjonar og intervju underbygger det komplekse i dette. Jentene viser tydeleg avstand frå resten av gruppa, samstundes som dei heller ikkje har tilgang til likeverdig samhandling med dei andre ungdommane.

Eigenarten i friluftsliv som praksisfellesskap framstår såleis avgjerande for ungdommane si oppleving av å bli betre kjent med kvarandre og lære å stole meir på kvarandre. Fellesskapet legg til rette for å utvikle eit felles engasjement og repertoar gjennom verksemd og handling. I tillegg kan ein påstå at handlingar og deltaking i friluftsliv over tid kan avskjerme frå andre fellesskap og såleis tvinge ungdommane til å bygge relasjonar seg i mellom. Dei positive vurderingane i datamaterialet er ikkje jamstilt med ei oppleving av at «alle er venner med alle», eller at alle trives med alle. Analysane framhevar derimot grupperingar i fellesskapet.



## 6.5 Deltaking i praksisfellesskapet

### 6.5.1 Presentasjon av datamaterialet

Analysar av ungdommane si samhandling med medelevar legg grunnlag for ei utvikling av temaet *deltaking i praksisfellesskapet*, skapt på tvers av dei presenterte tema. Det empiriske materialet opnar for refleksjonar kring ungdommane si oppleving av seg sjølv og deira oppleving av, innpass i og deltaking i jamnalder-fellesskapet. Forholdet mellom sjølv og gruppa framstår gjennomgåande i det presenterte datamaterialet. Tydelegast er skiljet mellom *meg* og *dei andre* i datamaterialet frå Rødteigen, kor forholdet mellom Kristine og medelevane er referert til i gjentatte samanhengar.

Under temaet «Samarbeid» (avsnitt 6.1) framkjem Kristine si varierte og delvis manglande deltaking i kroppsleg samhandling. Presentasjon og drøfting av «Å vise omsorg» (avsnitt 6.2) synleggjer andre si oppleving av Kristine sin deltaking i fellesskapet, gjennom Ellen og Anne sitt ønskje og forsøk på å inkludere henne. Kristine sine strategiar knytt til å hevde seg sjølv (avsnitt 6.3) understrekar ei marginalisert rolle og deltaking i fellesskapet. Ungdommane si relasjonsbygging med medelevar i friluftsliv (avsnitt 6.4) framhevar i tillegg grupperingar i det store fellesskapet. Grupperingar som framstår både valde og påtvungne.

Observasjonar og sitat frå dei nemnte tema legg saman grunnlag for ei vidare drøfting av ungdommane si deltaking i praksisfellesskapet, og den sosiale deltakinga som grunnlag for læring.

### 6.5.2 Tolkingar av opplevd deltaking i praksisfellesskapet

Ungdommane si deltaking framstår som eit gjennomgåande tema i analysane av datamaterialet. To ulike forståingar av omgrepet «deltaking» er synlege. I drøftinga av «Deltaking, læring og meistring» (kapittel 5) er den *erfaringsnære og aktive deltaking i avgrensa fysisk eller praktisk aktivitet* framheva. Kroppen blir løfta fram som erfarande og deltakande i praktiske og fysiske situasjonar. Denne første forståinga av omgrepet deltaking omhandlar ei lokal form for engasjement i bestemte aktivitetar, saman med bestemte menneske.

I tråd med Wenger (2004) si forståing av læring som sosial deltaking må *deltaking* òg forståast i relasjon til *praksisfellesskapet*. Den andre forståinga av omgrepet deltaking synleggjer eit slikt perspektiv, og legg grunn for drøftingar av fellesskap og medlemskap, sosiale læringshistorier og individuelle læringsbanar. Deltaking er då forstått som å vera aktiv deltakar i sosiale praksisfellesskap og konstruere identitetar i relasjon til desse fellesskapa.

Kristine uttrykker gjennomgåande ei manglande interesse og lite engasjement i fysiske aktivitetar (sitat 28 og 29 s. 132) og sosiale samlingar i friluftsliv (observasjon 38 s. 143). Observasjonane understrekar korleis ho trekk seg bort frå gruppa og held seg i bakgrunn når det er oppgåver som må løysast. I intervjuet uttrykker Kristine i liten grad ei oppleving av å engasjere seg i fellesskapet og høyre til ei gruppe.

Det er relevant å problematisere i kva grad *engasjementet* i relasjonen mellom Kristine og resten av gruppa kan omtalast som *felles*. Engasjementet i eit praksisfellesskap er ein tredobbel prosess, som omhandlar vedvarande meiningsforhandling, danning av deltakarbanar og utvikling av praksishistoriar. Korleis me plasserer oss i eit sosialt landskap, kva me interesserer oss for og kva me neglisjerer, kven me søker forbindelse med og ikkje, framstår som kjelder til deltaking og ikkje-deltaking i eit praksisfellesskap. Det å velje å ikkje delta i ein avgrensa aktivitetar i friluftsliv er såleis ikkje samanfallande med å vera «ikkje-deltakar» i praksisfellesskapet. Manglande deltaking i sentrale aktivitetar påverkar likevel tolkingar av den enkelte sitt engasjement i fellesskapet og påverkar graden av deltakinga.

Når me er saman i eit praksisfellesskap, kor me er *fullgyldig medlem*, kan me manøvrere kompetent. Me opplever kompetanse og blir anerkjent som kompetente. Me kjenner kodane og veit korleis me skal engasjere oss i andre. I tillegg forstår me kvifor andre gjer som dei gjer, fordi me forstår og kjenner den verksemd deltakarane har ansvar for. Samstundes har me felles tilgang til ressursane, noko me brukar i vår samhandling om å løyse felles oppgåver. Såleis handlar *gjensidig engasjement*, *felles ansvar for verksemda* og *felles, forhandla repertoar* om den enkelte sin identitet like mykje som dei beskriv eigenskapar ved praksisfellesskapet.

Kristine framstår ikkje som fullt deltakande i meiningsforhandlinga på kanoturen. Ho opplever ikkje sjølv å vera fullt deltakande, då hennar meiningar ikkje blir høyrte (sitat 39 s. 143). Likeeins stadfestar medelevane ei oppleving av at Kristine ikkje er del av fellesskapet

(sitat 32 s. 137 og sitat 33 s. 138). Kristine er likevel fysisk med i kanoen, og er meir eller mindre saman med dei andre rundt bålet om kvelden. Ho innordnar seg såleis i verksemda og etter dei definerte rammene.

I tråd med Wenger sine omgrep kan Kristine si åtfærd i kanoen forståast som *perifer deltakar* i praksisfellesskapet. Ho er med og forflyttar seg saman med resten av gruppa. Hennar manglande dugleikar eller ønskje om å padle gjer henne perifer, sett i forhold til dei andre som aktivt bidreg til framdrift, retning og fellesskap i tråd med målsettinga for dagen. Hennar forsøk på å formidle ei historie rundt bålet blir overhøyrte og avviste, og framhevar i større grad ei *marginalisert deltaking*. Marginalisert deltaking framstår som kjelde til å utvikle negative læringsbanar, og er såleis negativt for utviklinga av identitet.

Kristine si sosiale læringsoppleving i friluftsliv pregast av hennar læringsbane, hennar oppleving av medlemskap i praksisfellesskapet og forhandla oppleving av sjølvet. Likeeins vil hennar sosiale læringsoppleving pregast av korleis ho forhandlar meining i møte med eiga deltaking, og hennar og andre si uttrykking av fellesskap og relasjonar. Det framstår ein maktrelasjon mellom individet og fellesskapet, som er i stadig forhandling. Kristine har vanskar med å uttrykke eigne meiningar og bli høyrte i samhandling med medelevane på tur. Ho framstår såleis ikkje i posisjon til å forhandle meining med dei andre i praksisfellesskapet. I staden trekk ho seg unna og seier sjølv at ho vel å ikkje delta. Kanskje lærer ho seg at det ikkje nyttar eller er verdt å hevde eigne meiningar. På andre sida kan det hende ho lærer å ta vare på eigen integritet. Å trekke seg unna kan vera ein strategi for å unngå avsløring av manglande dugleik og kompetanse.

Vår identitet er ikkje aleine konstituert gjennom kva me er, men òg gjennom det me ikkje er. Samstundes blir vår identitet forma av spenninga mellom vår investering i tilhørsforhold (identifikasjon) og vår evne til å forhandle meining (Wenger, 2004). Spørsmålet er uansett i kva grad Kristine si handling er opplevd som ein positiv eller nyttig læringsbane for henne. Det kan framstå som om ho i større grad er på veg ut av praksisfellesskapet enn på veg inn.

Kristine representerer ein ytterkant i datamaterialet. Hennar historie er likevel relevant som grunnlag for å forstå nyansane i friluftsliv som sosialt læringslandskap. Ellen og Anne opplever at dei gjer ein positiv innsats for å inkludere Kristine i gruppa (sitat 32 s. 137 og sitat 33 s. 138), medan Kristine opplever at ho ikkje blir lytta til (sitat 39 s. 143) eller

inkludert. Spenningane og motsettingane er såleis tydelege i datamaterialet, og syner korleis relasjonen mellom «meg» og «andre» blir utfordra gjennom samhandlinga i friluftsliv. Forholdet mellom «meg» og «andre» er eit gjentakande tema i filosofiske drøftingar og fagteori knytt til psykologi og pedagogikk. Å finne balansen mellom ei sunn evne til aleine – «self-definition» - og saman - «relatedness» - framstår som ei grunnleggande utviklingspsykologisk utfordring (Skårderud 2011). Med utgangspunkt i eit kroppsfenomenologisk perspektiv, utgjer den fenomenale kroppen vårt primære instrument for å forstå og erkjenne. Me reflekterer basert på våre kroppslege erfaringar. Kroppen er i levande interaksjon med omverda. Den er alltid både subjekt og objekt, ein erfarande og erfart eining, som søker meining gjennom aktivitet (Duesund & Skårderud, 2003). Via og takka vera kroppen har me identitet og eksistens. Vår identitet og oppleving av fellesskap botnar såleis i den levde kroppen.

Wenger vidarefører forholdet mellom identitet og fellesskap, og den levde kroppen som eit primært instrument for læring, då han skriv:

Identitet i praksis defineres ikke kun socialt, fordi den er tingsliggjort i en social diskurs om selvet og sociale kategorier, men også fordi den produceres som levet deltagelsesoplevelse i spesifikke fællesskaber (Wenger, 2004, s. 176).

Wenger understrekar såleis relasjonen mellom identitet og praksis, og framhevar parallellane mellom dei. Det eksistensielle i å vera menneske, ligg innbaka i våre praksisar. Danning av praksisfellesskap inneber såleis òg ei forhandling av identitetar. Nyanserte opplevingar, spenningar og motsettingsforhold mellom deltakarane påverkar både den enkelte sin identitet og forståinga av praksisfellesskapet.

Det er såleis viktig å understreke korleis fellesskapet i forståinga av eit praksisfellesskap ikkje avhenger av positive og gjensidige relasjonar. Det er ikkje dei gjensidige relasjonane som konstituerer fellesskapet i praksis. Indre motsettingar og sjalusi kan like fullt representere eit praksisfellesskap med gjensidig engasjement, felles repertoar og felles verksemd.

Relasjonane i fellesskapet kan såleis opplevast og vurderast ulikt og med ulik verdi. Trass utfordrande relasjonar i fellesskapet, kan den enkelte deltakar framstå som medlem av og deltakar i fellesskapet.

Det interessante i denne samanheng er likevel korleis ungdommane si oppleving av deltaking og medlemskap i friluftsliv som fellesskap, pregar deira sosiale læring. Drøftinga framhevar det relasjonelle i defineringa av fellesskap og medlemskap, og deltaking som grunnlag for forhandlingar av meining og forhandlingar av sjølv. Både deltakaren sin erfaring og kompetanse, og praksisfellesskapet sin trong for og verdsetting av erfaring og kompetanse, pregar såleis vår felles læringshistorie og læringsbana til den enkelte.

Når det gjeld ungdommane sin sosiale kompetanse og erfaring, vil den såleis vera avgjerande for deltakinga i det sosiale læringslandskapet i friluftsliv. Samstundes vil friluftslivet som eit tilrettelagt praksisfellesskap avgjerde kva kompetanse som er verdsett og naudsynt å ta i bruk hjå den enkelte deltakar.

Analysane av datamaterialet stadfestar ei trong for å ta i bruk sosiale og praktiske dugleikar i møtet med utførande og fysiske oppgåver i friluftslivet. Opplevingane av å gjennomføre desse oppgåvene varierer. Mange av ungdommane uttrykker meistringsopplevingar knytt til dei praktiske og sosiale utfordringane. Likeeins uttrykker ungdommane utfordringar når det gjeld evna til å hevde seg sjølv og forholde seg til rammene i praksisfellesskapet. Dei varierte opplevingane må vera med når ein vurderer deltaking i praksisfellesskapet som grunnlag for læring.

## 6.6 Oppsummering

Følgjande tabell oppsummerer hovudtrekk frå samhandlinga mellom ungdommane i friluftsliv:

**Tabell 7: Sentrale funn - Samhandling mellom ungdommane**

| Samhandling mellom ungdommane   |
|---|
| <b>Samarbeid</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Ungdommane opplever eit aktivt, kroppsleg samarbeid i friluftsliv</li><li>• Ungdommane praktiserer sosiale dugleikar i samarbeidet i friluftsliv</li><li>• Samarbeidet krev ei viss grad av praktisk og sosial dugleik</li></ul>  |
| <b>Å vise omsorg</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Ungdommane finn det naudsynt å hjelpe kvarandre</li><li>• Ungdommane viser forsøk på inkludering i fellesskapet</li></ul>   |
| <b>Å hevde seg sjølv</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Ungdommane finn det generelt utfordrande å vera tydelege i møte med andre</li><li>• Ungdommane viser varierte strategiar på sjølvhevdning</li><li>• Enkelte finn det utfordrande å finne sin plass i fellesskapet</li></ul>   |
| <b>Relasjonsbygging</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Ungdommane opplever å bli betre kjent med medelevar i friluftsliv, og gir uttrykk for positive opplevingar kring relasjonsbygginga</li><li>• Det å bli betre kjent er grunngitt i den kroppslege samhandlinga, dei felles utfordringane og det avgrensa fellesskapet i friluftsliv</li><li>• Det utviklar seg ulike grupperingar i fellesskapet</li></ul> |
| <b>Deltaking i praksisfellesskapet</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Ulike former for deltaking utspelar seg i friluftsliv som praksisfellesskap</li><li>• Ungdommane syner ulike opplevingar av medlemskap og fellesskap i friluftsliv</li><li>• Ulik deltaking, samhandling og opplevd fellesskap påverkar sosial læring i form av den enkelte sin læringsbane og ei felles læringshistorie</li></ul>                        |

Ungdommane omtalar si samhandling med jamnaldrande i friluftsliv i positive ordelag. Dei framhevar meistringsopplevingar knytt til relasjonsbygging, sjølvhevdning, samarbeid og det å vise omsorg. Dei omtalar det som positivt å bli betre kjent, arbeide og samhandle saman på nye måtar, bli vist omsorg og vise omsorg.

Når det gjeld sosiale læringsopplevingar formidlar mange av ungdommane samarbeid som eit sentralt stikkord. Dei gir uttrykk for at dei vert utfordra til å samarbeide gjennom fysiske og praktiske situasjonar i friluftsliv. Kroppen rettar seg mot situasjonar gjennom konkrete handlingar. Erfaringa i dei gjevne situasjonane tvingar fram eit naudsynt samarbeid der nytteverdien framstår forståeleg og meningsfull. Det umiddelbare, sjølvsegte og nødvendige ved å løyse oppgåvene saman, framkjem i datamaterialet.

Vidare indikerer analysane korleis ungdommane viser omsorg for kvarandre gjennom å forsøke å inkludere og hjelpe kvarandre. Ungdommane formidlar og tek i bruk sosiale dugleikar gjennom sine uttrykk og handlingar. Det å hevde seg sjølv og setje grenser på ein positiv måte framstår likevel som ei utfordring for mange av ungdommane. Ungdommane har varierte strategiar når det gjeld å hevde seg sjølv, og ulike strategiar resulterer i ulike opplevingar og resultat.

Deltakinga i friluftsliv varierer og legg grunnlag for varierte opplevingar av fellesskapet og den enkelte si deltaking. Deltakinga og samhandlinga på turane er samstundes framheva som eit grunnlag for læring, basert på felles læringshistorier og den enkelte læringsbane. Ungdommane uttrykker generelt eit grunnlag for personleg og sosial utvikling i det å vera aktive saman med andre i friluftsliv. Ei slik aktiv samhandling i friluftsliv inkluderer òg ei samhandling med dei vaksne, som vil presenterast i kommande kapittel.





## 7 Samhandling med vaksne

Samhandlinga mellom ungdom og vaksne utgjer ein sentral del av spesialpedagogisk tilrettelegging. Samstundes framstår relasjonen mellom ungdom og vaksen sentral når det gjeld å gripe ungdommane si sosiale læringsoppleving i friluftsliv. Ungdommane har i vår studie fortalt om opplevingar knytt til samhandling med lærarar og miljøarbeidarar i friluftsliv. Særleg to aspekt er blitt framheva: (i) Relasjonsbygging med vaksne og (ii) Utprøving av dei vaksne sine grenser. Desse aspekta vil bli utdjupa i dette kapittelet.

### 7.1 Relasjonsbygging med vaksne

#### 7.1.1 Presentasjon av datamaterialet

Fleire framhevar korleis det å vera saman med vaksne i friluftsliv skil seg frå deira samhandling med vaksne på skulen. Ungdommane frå Rødteigen løftar tydelegast fram relasjonsbygginga og opplevinga av å bli betre kjent med dei vaksne på turane. Då eg spør om det er lettare å bli kjent med lærarane på tur enn i klasserommet, svarar Dan slik:

*48. sitat:*

Ja, litt. Lærerne driver ikke og maser på deg at du skal gjøre ditt og datt, ditt og datt. Det er liksom sånn at du kan slappe av og sånt. Eller når du sitter med læreren i båten, så kan du snakke med han eller hun. Istedenfor at de ikke kan snakke med deg, bortsett fra når vi har møter, for da blir du jo ikke så godt kjent med de. Når du kommer fram, så kan du slappe av og snakke med læreren.

Dan gir uttrykk for at det er lettare å bli kjent med dei vaksne ute på tur, enn inne i klasserommet. Han framhevar at det er mindre masing ute, og påpeikar ei uformell og avslappa samhandling mellom ungdom og vaksne: «du kan slappe av og sånt». Læraren framstår likeeins meir tilgjengeleg for samhandling, både under forflytning og aktivitet: «du sitter med læreren i båten, så kan du snakke med han eller hun.», eller under uorganisert samhandling på leirplassen: «Når du kommer fram, så kan du slappe av og snakke med læreren.»

Ellen understrekar òg ei avslappa og likeverdig samhandling med lærarane på tur:

*49. sitat:*

Men det er det som er med de turene her nå, at vi får nesten litt sånn venneforhold til lærerne også.

Ellen kallar forholdet til lærarane for eit type «venneforhold», som kan tolkast som ein relativt nær og jamstilt relasjon. Den jamstilte, uformelle og avslappa samhandlinga mellom ungdom og vaksne i friluftsliv er framheva av fleire. Rune seier det slik:

*50. sitat:*

De er kjempesnille. Også er de ikke så strenge på tur. De blir mindre lærer. De blir mer sånn venner, enn lærere, på turer og sånn. Men, så når man kommer tilbake, så blir de lærere igjen. Da blir de litt strenge. Men på turer, er de bare hyggelige å være sammen med.

Rune fortel korleis dei vaksne er mindre lærarar når dei er på tur og hyggelegare å vera saman med. Det framkjem likevel variasjonar i intervju og observasjonar, når det gjeld ungdommane si oppleving av relasjonsbygginga med vaksne. Kristine er likevel den einaste av ungdommane som opplever at ho ikkje blir betre kjent med dei vaksne på kanoturen:

*51. sitat:*

Det kommer an på hvilken gruppe du er med. Her, så er du jo sammen med de voksne. Når du er ute, så er det ikke så mye, fordi de snakker med alle sammen. Man blir litt bedre kjent her, fordi da er det sånne små grupper med en voksen. Man blir kjent med de.

Kristine referer til ei inndeling i grupper som ungdommane er van med frå skulekvardagen på Rødteigen. Ho fortel korleis ho er meir saman med dei vaksne på skulen, «her». Dei er oftare i mindre grupper og blir på den måten betre kjent. På turane derimot, er dei meir saman som ei stor gruppe, og dei vaksne må snakke meir med alle.

Markus og Katrine frå Skogtjern formidlar eit relativt nært forhold til dei vaksne på skulen. Relasjonen er ikkje på same måten knytt til samhandlinga på turane, men i større grad til samhandlinga mellom ungdom og vaksne på skulen generelt. Katrine framhevar opplevinga av stabilitet og tryggleik som eit sentralt grunnlag for utviklinga av relasjonen med dei vaksne. Ho fortel at ho treng tid til å bli godt kjent med dei vaksne, og peikar fleire gonger på korleis ho mislikar når enkelte vaksne må slutte, eller når det skjer andre store endringar i gruppa.

### 7.1.2 Tolkingar av relasjonsbygging med vaksne

Ungdommane formidlar generelt ei oppleving av å bli godt kjent med dei vaksne i friluftsliv som setting. Relasjonane mellom ungdom og vaksne blir gjennomgåande omtala som uformelle, nære og likeverdige. Ellen og Rune relaterer lærar-elev relasjonen til eit venneforhold (sitat 49 og 50 s.162). Likeeins framhevar Dan ei uformell og avslappa tone mellom ungdommane og vaksne på turane (sitat 48 s.161).

Ungdommane si oppleving av relasjonane i friluftsliv er interessante i lys av Rødteigen skule si målsetting om «å riste gruppa saman» på kanoturen. Analysane av datamaterialet framhevar ei tidvis oppleving av at ungdommane blir «rista saman» på turen. Målsettinga kan, i følgje analysane av ungdommane si samhandling med vaksne, likeeins vera treffande for relasjonen mellom vaksne og ungdommar. Ein kan såleis spørje seg om den avslappa og uformelle stemninga er basert på ei meir likeverdig og jamstilt rollefordeling i friluftsliv, enn kva tilfellet er i klasserommet. Opplevingane til ungdommane ved Rødteigen kan underbygge ein slik påstand. Ungdommane ved Skogtjern tydeleggjer på andre sida ikkje forskjellen mellom klasserommet og friluftsliv på same måten. *Kontekstuelle faktorar* og skulane si ulike tilrettelegging av friluftsliv er ein muleg forklaring på forskjellen. Skogtjern brukar friluftsliv meir enn Rødteigen i den daglege opplæringa, og meir i kombinasjon med fagleg undervisning. Det kan difor vera vanskelegare for ungdommane ved Skogtjern å skilje mellom relasjonane på tur og relasjonane i klasserommet.

Likeeins kan *individuelle kjenneteikn* påverke opplevinga av relasjonsbygging i friluftsliv. Kristine er den einaste som gir uttrykk for at ho blir betre kjent med dei vaksne i skulekvardagen enn på kanoturen (sitat 51 s.162). Ho gjentek såleis si trong for å samhandle i mindre grupper og gjerne berre ein til ein. Samstundes gjenspeglar hennar utsegner og handlingar korleis dei vaksne har vanskar med å tilpasse seg henne som person. Dei vaksne på Rødteigen er relativt like i si framtoning, og det er ingen som umiddelbart «matchar» Kristine si stille og innadvendte åtferd. Det er likevel verdt å nemne at det blir gjort forsøk på imøtekomme Kristine sine behov, og Lene er den av dei vaksne som klarar dette best.

Katrine framhevar òg utfordringar ved relasjonsbygginga med vaksne på Skogtjern skule. Ei stadig utskifting av vaksne utgjer ein særleg forstyrrende faktor for henne. Skogtjern skule var i perioden for datainnsamling prega av store endringar i personalet. Det var tilsett fleire

nye lærarar og miljøarbeidarar ved oppstarten av skuleåret. I tillegg var det ei som slutta og blei erstatta av ein ny undervegs i skuleåret. Sjukdom prega òg stabiliteten i personalet. Det er såleis ikkje tilfeldig at Katrine trekk fram utskiftingar og endringar som forstyrrende faktorar, når det gjeld hennar forhold til dei vaksne på skulen. Ho er den av ungdommane som i størst grad framhevar *tryggleik, tillit og stabilitet* som føresetnad for å etablere positive relasjonar med dei vaksne. Katrine si oppleving gir stemme til teori og forskning på korleis nære forhold mellom lærar og elev er prega av tryggleik, tillit og ei oppleving av å bli likt (Nordahl, 2005).

Katrine gir i tillegg uttrykk for skuffelse og opplevd tillitsbrot knytt til at ei av dei vaksne brått avslutta sitt tilsettingsforhold ved skulen. Hennar opplevingar kan framheve det *sårbare ved relasjonsbygging og tilknytning*. Bowlby (1907-1990) har mellom anna gjort greie for korleis tilknytting mellom born og nære omsorgspersonar framstår som ledd i den sosio-emosjonelle utviklinga. Ustabile og fråverande omsorgspersonar er løfta fram som ein stress- og risikofaktor knytt til born og unge sitt livsløp (Befring, 2012; Berg-Nielsen, 2010; Hagen & Christensen, 2010). Ungdommane som deltek i denne undersøkinga har, og har hatt, psykiske og sosiale utfordringar knytt til heimeforhold og skuleløp i lengre tid. Katrine si oppleving gir såleis uttrykk for det særskild sårbare for desse ungdommane, når det gjeld relasjonsbygging og evna til å stole på andre vaksne.

Relasjonen mellom born og omsorgsperson kan ikkje direkte overførast til relasjonen mellom elev og lærar. Tidlegare tilknyttingserfaring vil likevel påverke evna til relasjonsbygging og opplevingar av brotne relasjonar, og såleis verke inn på den pedagogiske relasjonen. Born og unge si oppfatting og haldning til seg sjølv vil ha innverknad på relasjonar til andre og til det sosiale fellesskapet. Dette får igjen konsekvensar for erfaringane som ungdommane haustar. Erfaringar som verkar inn på deira utvikling og læring (Befring, 2012). Enkelte vil trenge meir tid enn andre for å etablere eit nært forhold til læraren eller miljøarbeidaren. Det å møte ungdommane med ei trygg, raus og fleksibel innstilling over tid, er såleis sentralt både for pedagogar og foresatte.

Relasjonen mellom lærar og elev er likevel normalt sett avgrensa i tid og innhald, og ein kan ikkje unngå endringar i tilsettingsforhold. Etableringar av felles kulturelle og normative roller på ein skule kan ivareta naudsynt stabilitet, sjølv om enkeltpersonar sluttar. På Skogtjern

skule var det i tillegg utfordringar knytt til manglande samarbeid mellom dei vaksne. Mangelen på ein felles kultur og normative roller på skulen kan såleis forsterke opplevingane av mindre stabile relasjonar på skulen. Kva rolle spelar så relasjonen mellom ungdom og vaksne når det gjeld ungdommane si sosiale læring?

Relasjonen mellom lærar og elev er framheva som eit sentralt grunnlag for trivsel og læringsmiljø. Når relasjonen er positiv kan den beskytte mot negativ og uheldig utvikling og omtalast som ein beskyttande faktor (Befring, 2012; Nordahl, 2005). Hattie (2009) formidlar ei metaanalyse av over 800 forskingsarbeid, med fokus på skuleelevar sitt læringsutbytte. Han understrekar potensialet i ein lærar-elev relasjon, og peikar på læraren si rolle i utviklinga av denne relasjonen. Det at læraren formidlar ei reell interesse og omsorg for alle elevane er eit kraftig verkemiddel for å styrke elevane sitt læringsutbytte og læringsoppleving.

Det er relevant å hevde at òg det sosiale læringsutbytte aukar når relasjonane med lærarane er positive. Læraren sin kjennskap til den enkelte elev vil danne betre grunnlag for å tilrettelegge situasjonar, forklaringar og tilpassingar til den enkelte. Slike tilpassingar er ikkje berre sentrale i klasserommet, men like viktig når det gjeld pedagogisk bruk og tilrettelegging av friluftsliv. Læraren som sosial rollemodell er eit tilsvarande poeng. Når ungdommane opplever at lærarane bryr seg om dei og viser respekt for dei som menneske, kan det danne grunnlaget for ein kultur i skulegruppa, som ungdommane tek til seg og vidarefører. Slik *medlæring* er tidlegare framheva som ei utilsikta side ved all opplæring. Læringspotensialet i medlæringa er vesentleg i all tileigning av haldningar og kunnskap.

Ungdommane sine eventuelle erfaringar med brotne relasjonar vil i tillegg prege deira tillit i etablering av nye. Enkelte vil difor prøve ut dei vaksne på ulike måtar før dei stolar på velviljen i relasjonen. Læraren har såleis eit utvida ansvar når det gjeld å tåle å stå i dei utfordrande relasjonane, og fortsette si jobbing med å komme i posisjonar som innbyr til læring. Ei utprøvande åtferd kjem likeeins til uttrykk i ungdommane si samhandling med vaksne i denne undersøkinga.

## 7.2 Å utprøve grenser

### 7.2.1 Presentasjon av datamaterialet

Å utprøve grenser er eit tema som oppstår i analysar av datamaterialet frå Skogtjern skule. Datamaterialet frå Rødteigen inneheld ingen observasjonar eller sitat relevante for dette tema, noko som er eit interessant funn i seg sjølv.

Ungdommane si utprøvande åtferd framtrer i varierte situasjonar på Skogtjern skule, men alle fem ungdommane gir uttrykk for ei utprøvande åtferd i møtet med dei vaksne. Observasjonane stadfestar dette. Åtferda kjem mellom anna til uttrykk gjennom negative kommentarar på mat, opplegg, eller eigenskapar hjå dei vaksne. Følgjande observasjon er frå den første overnattingsturen til Stegåsen. Ungdom og vaksne sit utanfor hytta og et lunsj:

#### *52. observasjon:*

Lunsjen blir spist utanfor hytta, på pinnestolar og stubbar rundt eit lite bord. Det vert servert brød, pålegg og kaffe. Praten går om laust og fast. Katrine og Markus sit ved sida av kvarandre og omtalar dei andre rundt bordet. Dei brukar ord som «gamla», «skrukkete» og «sur» når dei snakkar om Kamilla, som er rektor ved skulen. Kamilla sit tvers over for Markus og Katrine. Ho får med seg det ungdommane seier, men reagerer ikkje observerbart på måten dei omtalar henne på. Ungdommane veksler blikk med Kamilla og dei andre rundt bordet, men ordvekslinga føregår i hovudsak mellom dei to. Ein av miljøarbeidarane ber ungdommane om avslutte deira måte å snakke på. Ungdommane ler og fortsett praten.

Katrine og Markus viser liten respekt for dei vaksne og særleg for Kamilla, rektor på skulen. Dei snakkar om henne i negative ordelag medan ho sit på andre sida av bordet og høyrer på. Deira åtferd framstår krenkande og lite hyggeleg, men blir i liten grad korrigert av dei vaksne. Forsøket på å stoppe åtferda framstår halvhjerta, og blir avfeia med vidare latter og kommentarar.

Følgjande observasjon underbygger ungdommane si utprøving av grenser i møte med dei vaksne på overnattingsturen. Serat, Markus og Katrine er saman i robåten, då dette skjer:

#### *53. observasjon:*

Serat, Markus og Katrine set seg i båten, og ror rundt på vatnet. Dei pratar høgt og ler mykje. Det er to kanoar i vatnet i tillegg til båten. Ungdommane i båten har fiskesnøret uti vatnet, medan dei ror i retning kanoen som tre vaksne sit i; Knut, Kamilla og eg. Dei prøver å treffe treffe kanoen med baugen av båten, men bremsar like før. Dei sprutar vatn med åra mot kanoen, medan dei ler høgt. Dei ler og snakkar om å ta brillene til Kamilla med fiskestanga. Serat og Katrine ligg bak i båten medan Markus ror.

Ungdommane arbeider saman for å sprute vatn på dei vaksne. I tillegg snakkar dei høgt om å ta brillene til Kamilla med fiskestanga. Det er tydeleg at ungdommane synes dette er morosamt. Dei vaksne snakkar seg i mellom, og reagerer ikkje eksplisitt på ungdommane si åtferd.

Ein anna observasjon frå den same overnattingsturen underbygger korleis ungdommane tøyer velkjente grenser:

*54. observasjon:*

Markus og Katrine er ute i båten. Dei har fått beskjed om å vera innanfor synsrekkevidde. Båten ligg heilt i kanten av der dei kan sjå oss, og flyttar seg sakte lengre og lengre ut. Knut ropar at dei må komme inn med båten, fordi han og Serat skal setje garn. Katrine og Markus svarar; «vi skal dorge. Det fins jo kanoer også!» Deretter ror dei bak eit nes og ut av syne. Etter om lag ein halv time kjem dei tilbake. Katrine syng høgt, nærmast gaular, ler voldsomt og er svært aktiv og uroleg i båten. Når Katrine går i land, seier ho sjølv at ho må ta ein Concerta<sup>21</sup> tablett. Dette har ho tidlegare nekta for, då Trine ba henne ta medisin tidlegare på dagen.

Markus og Katrine utfordrar i dette tilfelle velkjente grenser for kor på vatnet dei får lov å ro. Dei har i forkant av denne situasjonen hatt fleire diskusjonar med Kamilla om bruk av redningsvest og bruk av båt og kano. Ungdommane er tydeleg misnøgde med reglane, som dei opplever uforholdsmessig strenge. Under intervjuet forklarar Katrine si utprøving av grenser som ein reaksjon på opplevd overvaking og frårøving av fridom på turen:

*55. sitat:*

Det er ikke noe all right å bli fotfulgt og holde oss innen rekkevidde så de ser oss hele tida. Og vi har på en måte ikke noe frihet her oppe da, når vi er på overnattingsturer og sånn. Hold dere innafor den og den linja der, for vi skal se dere hele tida. Vi skal vite hva dere gjør til en hver tid, og alt sånt noe. Og vi fiska. Vi gjorde ikke noe annet. Vi bare fiska.

Katrine gjentek under intervjuet korleis ho opplever å bli fråtatt handlingsrom på turane. Dei strenge reglane på turen innskrenkar deira fridom i stor grad. Ho mislikar å bli iaktatt heile tida, og forstår ikkje kvifor dei vaksne skal vete kva ungdommane gjer til ei kvar tid. Det verkar som om reglane i seg sjølv provoserer, og framstår uforholdsmessig strenge. Vidare reflekterer ho over seg sjølv og eigne reaksjonar i møte med desse grensene:

---

<sup>21</sup> Concerta er navnet på medisin brukt for ADHD og ADHD-liknande diagnoser.

56. *sitat:*

Jeg er egentlig en veldig ful person, da. Jeg er utspekulert til tider, og jeg kan ærlig innrømme at jeg synes det er vanvittig morsomt innimellom å provosere skikkelig, og bare gjøre det som passer meg. Men for det meste, så er det jo for å få de til å forstå da. Men jeg skjønner jo at det ikke er så lett å forstå det. Men det er derfor vi gjorde det, for å få de til å forstå at det er vanvittig kjedelig. Vi synes faktisk ikke det er noe all right. Men vi er ikke noe flinke til å si i fra på en ordentlig måte at vi ikke synes det her er noe all right. Da tar vi heller og streiker litt, eller finner på noe tull.

Katrine omtalar seg sjølv som utspekulert og tidvis provoserande i samhandlinga med dei vaksne. Samstundes påpeikar ho utfordringane med å uttrykke egne meiningar på ein konstruktiv måte.

Ungdommane nemner vidare andre situasjonar der dei reagerer sterkt på uføresette endringar av opplegg og avtalar. Eit døme på dette var då ungdommane søla til skulehuset på Skogtjern. Katrine fortel om episoden:

57. *sitat:*

**Katrine:** Det eneste samarbeidet vi gjør på skolen, er når vi skal finne på noe kødd. For eksempel når vi tok papir, frukt, mat og klina utover i gangen. Vi stjal nøklene også, og så tok vi ved og fyra bål og grilla pølser. Vi ville finne på noe faenskap med Knut og Petter. Så filma vi Petter når han låste opp døra. (...)

**Intervjuar:** Kva var det som gjorde at de fant på dette?

**Katrine:** Det begynte med at Knut var hjemme med sykt barn, og det var bare Petter og Trine på skolen. De hadde gitt oss lov til å sitte på dataen i tre timer, og Petter hadde sagt at vi kunne få fri tidlig den dagen. Så reiste Trine, og plutselig kom Knut. Jeg vet ikke hvorfor, men. Så sa Knut at vi ikke skulle hjem før to, og vi fikk ikke lov å bruke dataen mer. Da ble vi forbanna på Knut.

Katrine fortel korleis alle elevane gjekk saman om å «finne på noe kødd». Situasjonen utspelar seg i skulehuset når dei driv med undervisning av teori, og er difor ikkje knytt til ungdommane sine handlingar i friluftsliv. Det som likevel er interessant i denne samanheng er forklaringa på handlingane. Ungdommane reagerer på uføresette og uforklarte endringar av avtalar og opplegg. Det dei hadde fått lov til å gjere av Trine, blei brått endra, då Knut kom til skulen. Uføresette endringar er i andre delar av intervjuet knytt opp mot endringar av turplanar og friluftslivsupplegg. Observasjonane av turar med Skogtjern understøttar ei tilfeldig og tidvis lite gjennomarbeida organisering av turane.



Ungdommane si utprøving av grenser er i særleg grad retta mot Kamilla, som er rektor ved skulen. Fleire av ungdommane fortel at Kamilla er den som set grensene og som fungerer som «sjef» på skulen. I tillegg fortel både Markus og Katrine korleis Kamilla er lett å provosere. Markus seier det slik:

*58. sitat:*

Kamilla klikka jo med en gang. Kamilla klikker så jævlig. De andre lærerene blir jo irriterte de og. Men det er liksom Kamilla som klikker mest på oss.

Markus framhevar forskjellen på lærarane sine reaksjonar. Kamilla er den som gjennomgåande blir omtalt som strengast av Markus og dei andre ungdommane.

### **7.2.2 Tolkingar av ungdommane si utprøving av grenser**

Analysar av datamaterialet framhevar forskjellar mellom skulane når det gjeld samhandlinga mellom vaksne og ungdommar. Medan ungdommane ved Rødteigen i svært lita grad viser ei utfordrande åtferd på turane, og heller ikkje nemner slike døme i intervju, viser ungdommane ved Skogtjern til fleire situasjonar der dei utfordrar lærarane og prøver ut grensene. I tillegg formidlar ungdommane ved Skogtjern ei generell misnøye med lærarane, planlegging og gjennomføring av pedagogiske opplegg i naturen.

Utprøvinga av grenser blir relatert til reglar ungdommane finn uforholdsmessig strenge (observasjon 54, sitat 55 s.167) og til uføresette endringar av det pedagogiske opplegget (sitat 57 s.168). Den utprøvande åtferda må forståast innafor eit relasjonelt perspektiv, og vil difor drøftast med utgangspunkt i kulturen for samhandling på skulen og ungdom og vaksne som aktive medskaparar av denne kulturen.

*Skulekulturen* og samspelet mellom lærarane kan forklare forskjellane i datamaterialet når det gjeld utprøving av grenser. Som tidlegare påpeikt, er det utvalde skuleåret prega av manglande stabilitet og uro i lærargruppa ved Skogtjern skule. Både vaksne og ungdommar set ord på uroa. Intervju og samtalar avdekkar uvisse og frustrasjon knytt til manglande felles forståing og handheving av grensene på skulen. Observasjonane underbyggjer manglande felles kulturelle og normative rammer på skulen, eventuelt manglande kjennskap til desse. I tillegg vel alle dei vaksne, med unntak av ein ny-tilsett, å slutte ved Skogtjern skule

våren etter datainnsamlinga. Deira val kan igjen stadfeste opplevde barrierar i vaksengruppa.

Dei vaksne framstår ulike på Skogtjern, gjennom deira personlegdom og ulike vektlegging av kva som er viktig på skulen. Delar av forskjellane kan forklarast med bakgrunn i ulike roller. Kamilla og Knut er tilsette som lærarar ved skulen, medan Petter og Trine er tilsette som miljøarbeidarar. Det framstår eit skilje i måten dei to gruppene handhevar og vektlegg reglar på. Dei fire vaksne arbeidar likevel mest saman i løpet av skuledagen, og deler på ansvaret for aktivitetane og turane ute. Opplæringsansvaret kjem likevel tydelegare til syne hjå lærarane, medan miljøarbeidarane har større fokus på tilrettelegging av positive opplevingar i skulekvardag og på fritida. Dei vaksne på Rødteigen skule er på same måten fordelt i liknande roller. Her utgjer dei vaksne likevel ei gruppe med felles kulturell og normativ plattform i møte med ungdommane, trass ulike ansvarsområder.

Skulekultur og skulekode er brukt som omgrep for å omtale den enkelte skule sine samlande, styrande og normative rammer og prinsipp for handling og tolking (Frønes, 2010). Innafor kvar skule utviklar lærarane haldningar, tenking, arbeidsmåtar og daglege rutinar på bakgrunn av deira felles skulekultur. Analysane av datamaterialet understrekar korleis lærarane sine haldningar og tolkingar ikkje framstår som felles på Skogtjern. Det er det uavklarte og usikre som er felles, og som her gir innhald til ei forståing av skulekulturen.

Ungdommane ved Skogtjern påpeikar korleis dei vaksne har ulike forventningar til ungdommane og ulike reaksjonar i møte med regelbrot (sitat 58 s. 169). Dette gjer skulekvardagen uforutsigbar for ungdommane og påverkar deira oppleving av tryggleik og etablering av relasjonar. Ungdommane reagerer med utprøvande og utfordrande åtferd for å formidle misnøye med situasjonen. Dei vil protestere mot reglar dei meiner er uforholdsmessig strenge, men forstår at måten å protestere på kan verke provoserande: «Vi er ikke noe flinke til å si i frå på en ordentlig måte at vi ikke synes det er er noe all right. Da tar vi heller og streiker litt, eller finner på noe tull.» (sitat 56 s. 168). Skulerelaterte faktorar som uklare reglar, forventningar og inkonsistente reaksjonar på norm- og regelbrot er, saman med lav kollektiv meistringskjensle hjå lærarane, nært forbundne med problemåtferd hjå elevane (Nordahl, Sørli, Tveit, & Manger, 2005). Allereie i 1979 framheva Rutter, i «Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children», utvikling av

skulekulturen i arbeidet med å sikre både individuell tilpassing, tydeleggjering av elevrolla og felles normer og rammer i klasserommet og på skulen. Det er såleis naturleg at uavklarte faktorar i kulturelle og normative rammer på skulen vil verke inn på læringsmiljø og åtferd òg i denne undersøkinga. Skulekulturen vil påverke korleis ungdommane og dei vaksne deltek og samhandlar.

Sosialisering, som overordna omgrep, kan famne dei ulike personlege og sosiale handlingar og opplevingar. Ungdommane blir sosialisert inn i den kultur og kontekst dei er del av, og dei utfordringar og mulegheiter dei møter, innafor den gjevne settinga, vil påverke deira handlingar. Det er då viktig å påpeike at sosialisering i denne samanheng vert forstått som del av læringsprosessen, og ikkje som ein rein imitasjonsprosess som ungdommane ikkje er medvitne om (Saugstad, 2003). *Ungdommane* har såleis òg *ei aktiv rolle* i det utfordrande samspelet mellom vaksne og ungdommar på Skogtjern. Dei er aktørar i eiga læring.

Katrine gir mellom anna uttrykk for eigen tilkortkomming i møte med frustrerende og utfordrande grensesetting. Ho set ord på manglande dugleik når det gjeld å gje konstruktive tilbakemeldingar på det ho opplever provoserande. Det å reagere kompetent på dei vaksne sine handlingar og utspel, og hevde seg sjølv og sine meiningar i samhandling med vaksne, framstår som utfordrande. Ho vel i staden å «provosere» eller «streike» (sitat 56 s. 168). På den måten løftar ho fram sine dugleikar innafor sjølvhevdning (Gresham & Elliott, 2008).

Det er samstundes relevant å fokusere på ungdommane si evne til å vise ansvarleg åtferd. Ansvarleg åtferd omhandlar mellom anna det å kommunisere med vaksne og vise respekt for andre sitt arbeid og eigedelar (Gresham & Elliott, 2008). Observasjonane (52 og 53 s.166) avdekkar ein sjargong i ungdomsgruppa, som uttrykker manglande respekt for enkelte av dei vaksne. Ungdommane snakkar nedsettande om dei vaksne gjennom omtalar som «sur», «skrukkete», «gamla» og «Kamilla klikker så jævlig». Dette er ord som framkjem både når dei vaksne er til stades og når dei ikkje er det. Ungdommane er såleis ikkje redde for å uttrykke seg i påhøyr av dei vaksne. Men slik Katrine sjølv påpeikar (sitat 56 s.168), framstår ikkje denne måten å hevde eigne meiningar på som konstruktiv i den sosiale samhandlinga.

Eit vilkår for å utvikle ansvarleg åtferd er likeeins å bli vist ansvar (Nordahl, 2010; Ogden, 2009). Ungdommane er nøydt til å bli vist tillit til å organisere, planlegge og ta konsekvensar av eigne val, for å kunne utvikle ansvarleg åtferd. Ungdommane formidlar på andre sida

manglande tillit frå dei vaksne, basert på eit opplevd kontrollbehov (sitat 55 s.167). Ei oppleving som igjen vil påverke ungdommane si samhandling med og haldningar til dei vaksne.

Det relasjonelle perspektivet i all samhandling vert framheva gjennom dei ulike samhandlingsformene på skulane. Meiningsdanninga er del av forhandlingar, der menneske, aktivitet og omverda vert konstituert i fellesskap. Åtferd og læring må forståast i den kontekst og relasjon dei førekjem. Den sirkulære påverking mellom ungdom, vaksen og skulekulturen framstår sentral for å forstå ungdommane si utprøving av grenser i møtet med dei vaksne.

### 7.3 Oppsummering

Følgjande tabell oppsummerer ungdommane si opplevde samhandling med vaksne i friluftsliv:

**Tabell 8: Sentrale funn - Samhandling med vaksne**

| Samhandling med vaksne  |
|---|
| Relasjonsbygging  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>Ei oppleving av ein nær og uformell relasjon, som legg grunnlag for å bli betre kjent</li><li>Nære relasjonar utgjer eit grunnlag for læring og utvikling</li></ul>   |
| Å utprøve grenser   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>Ungdommane ved Skogtjern utprøver grenser i si samhandling med vaksne</li><li>Ei uklar forståing og handheving av reglane på skulen pregar ungdommane si åtferd og relasjonane med vaksne</li><li>Forskjellar mellom dei to skulane aktualiserer ei relasjonell forståing av åtferd og læring</li></ul> |

Friluftsliv er ein kontekst der relasjonar mellom ungdom, og mellom ungdom og vaksne, blir tydelege. Fleire av ungdommane gir uttrykk for ei uformell og likeverdig relasjon med vaksne i friluftsliv. Relasjonen framstår annleis på tur enn i klasserommet, og legg grunnlaget for å bli betre kjent.

Funna indikerer samstundes organisatoriske og kulturelle forskjellar mellom ungdom-vaksen relasjonane på Skogtjern og Rødteigen skule. På Rødteigen er samhandlinga mellom ungdom

og vaksne løfta fram som likeverdig og nær. Friluftsliv er framheva som ein setting kor ungdommane opplever å bli betre kjent med dei vaksne, og kor dei vaksne er meir tilgjengelege og jamstilte med ungdommane. Det framkjem ei meir utfordrande samhandling mellom ungdom og vaksne på Skogtjern. Dette samhandlingsmønsteret er ikkje på same måten knytt til friluftsliv som setting, men i større grad til utfordringar i skulekulturen generelt. Episodane på tur uttrykker relasjonelle utfordringar knytt til dei vaksne si grensesetting og manglande tillit, og ungdommane si manglande sosiale kompetanse og respekt generelt.

Forskjellane på skule- og læringskulturar ved Skogtjern og Rødteigen framstår store, og pregar samhandlinga mellom ungdom og vaksne i vesentleg grad. Likeeins er relasjonane og samhandlinga ei hovudkjelde når det gjeld etablering av kulturen på skulane. Samhandlinga mellom vaksne og ungdommar understrekar på denne måten ei relasjonell forståing av menneske, åtferd og læring.

## 7.4 Samla vurdering av sosial læring i friluftsliv

Kapittel 5, 6 og 7 søkjer å svare på spørsmålet: *Kva kjenneteiknar den sosiale læringa i friluftsliv?* Den levde, deltakande kroppen i relasjon med jamnaldrande og vaksne framhevar ulike prosessar i relasjonar og deltaking. Saman framhevar ungdommane si kroppslege deltaking, deira samhandling med medelevar og deira samhandling med vaksne sentrale kjenneteikn ved ungdommane si sosiale læringsoppleving i friluftsliv.

Den individuelle **kroppen** framstår **deltakande og synleg** i friluftslivet. Ei *sanseleg og erfaringsnær deltaking* i friluftsliv vert løfta fram som *grunnlag for læring, meistring og personleg kjennskap*. Ungdommane blir utfordra til å delta og utøve praktiske oppgåver i ein sosial samanheng. Somme får *vist sin kompetanse*, medan andre får synleggjort sin *manglande kompetanse*. *Opplevingane av eiga deltaking varierer* og legg grunnlag for å problematisere forholdet mellom den erfarande kroppen og den observerte kroppen. Opplevinga av *meistring* påverkast av ungdommane sine *dugleikar og tidlegare erfaring*, deira *meiningsdanning* i situasjonen og den *pedagogiske tilpassinga* av situasjonen.

**Samhandling mellom ungdommar** er løfta fram gjennom ungdommane si oppleving av *samarbeid, omsorg, sjølvhevdning og relasjonsbygging* i friluftsliv. Deltakinga i praktiske

aktivitetar dannar grunnlag for eit aktivt og kroppsleg samarbeid, kor det er naudsynt og meningsfullt å hjelpe kvarandre. Den kroppslege samhandlinga legg grunnlag for å bli betre kjent med kvarandre. Ungdommane oppdagar nye sider hjå medelevar og viser nye sider ved seg sjølv. Ungdommane deler engasjementet, verksemda og repertoaret i friluftsliv. Samstundes synleggjer datamaterialet utfordringar knytt til det å finne sin plass i eit fellesskap. Varierende deltaking i fellesskapet påverkar opplevinga av læring.

Ungdommane si **samhandling med vaksne** framhevar den nære og uformelle relasjonen som grunnlag for å bli betre kjent, og som grunnlag for læring. Ungdommane opplever ein *likeverdig og jamstilt relasjon* med vaksne, basert på samtalar og kroppsleg samhandling i friluftsliv. Analysane problematiserer likevel ei likestilt samhandling mellom ungdom og vaksen, gjennom ungdommane si trong for å *prøve ut grenser*. Utprøving av grenser kjem berre til syne på Skogtjern skule, noko som framhevar ei relasjonell drøfting av åtferd og læring. Kulturen ved skulen påverkar ungdommane si åtferd og deira samhandling med vaksne.

Ungdommane si deltaking og samhandling i friluftsliv gir uttrykk for den enkelte si praktiserte og handlingsborne kunnskap i sosiale situasjonar, og deira refleksjonar kring sosiale handlingar. Kunnskap, handlingar og refleksjonar blir plassert innafor ei spesifikk tilrettelegging av friluftsliv, knytt til den enkelte skule. Ungdommane framhevar korleis kontekstuelle dimensjonar verkar inn på deira oppleving av meistring og læring, eller manglande meistring og læring. Kva som kjenneteiknar konteksten for læringa, er difor høgst relevant å påpeike. Ungdommane si tidvis sterke, tidvis fomlande og tidvis reflekterte formidling av handlingsboren sosial kunnskap, vil danne grunnlaget for ei vidare presentasjon av læringsressursane i friluftsliv.

## 8 Kroppslege læringsressursar i friluftsliv

Vurderinga av ungdommane si sosiale læring i friluftsliv legg grunnlaget for å forstå kontekstuelle og kulturelle tilhøve som medskapar av læring. Dei følgjande to kapittel vil fokusere på landskapet kor den sosiale læringa finn stad, og søker å svare på det andre forskarspørsmålet: *Kva kjenneteiknar læringsressursane i friluftsliv?*

Dei formidla læringsopplevingane kan både direkte og indirekte knytast til trekk ved konteksten for læring. Læringsressursane omfattar impulsar som på ulike vis utfordrar eller opnar for læring, og er i denne undersøkinga delt inn i kroppslege og sosiale trekk. Innafor eit relasjonelt og heilskapleg perspektiv vil kroppen alltid forståast og opplevast i ein sosial og kulturell kontekst. Skiljet mellom kroppslege og sosiale læringsressursar kan difor framstå kunstig. Basert på datamaterialet gir det likevel meining å sortere dei opplevde læringsressursane på følgjande måte, for å understreke kroppslege og sosiale vilkår funne i friluftsliv som sosialt læringslandskap. Forståinga av læringsressursane må i tillegg sjåast i samanheng med ungdommane si deltaking og samhandling i friluftsliv. Det vil difor visast til tidlegare presenterte sitat og observasjonar, der dette er relevant.

Dette kapitlet omhandlar dei *kroppslege læringsressursane* i friluftsliv. Natur og rørsle er sentralt i forståinga av friluftsliv. Naturen er dynamisk, variabel og utanfor menneskeleg kontroll. Den er sanseleg og gir grunnlag for variert oppleving, erfaring og aktivitet, men let seg i lita grad direkte påverke av våre handlingar der og då. Dei kroppslege læringsressursane blir presentert og drøfta med utgangspunkt i tre tema: (i) Rørsle i natur, (ii) Ibuande risiko i natur og (iii) Naturoppleving.

## 8.1 Rørsle i natur

### 8.1.1 Presentasjon av datamaterialet

Deltaking og samhandling i fysisk og praktisk aktivitet er tidlegare framheva som eit kjenneteikn ved ungdommane si sosiale læringsoppleving i friluftsliv (avsnitt 5.1).

Ungdommane framhevar aktivitetar som kanopadling, skigåing, fjellvandring, klatring, båltenning og teltoppsetting. Aktivitetane fordrar at ungdommane rører seg og brukar kroppen aktivt.

Aktivitet situert i natur forsterkar ein situasjonsbestemt variasjon i aktiviteten.

Ungdommane på Rødteigen og Skogtjern fortel om møtet med ein dynamisk natur i friluftsliv. Skiftingane og variasjonen i naturen påverkar ungdommane sine reaksjonar og deira aktivitet. Ungdommane gir uttrykk for at dei tilpassar sine rørsler til terreng og ulike tilhøve i naturen. Mellom anna utgjer elva ein aktiv og gripbar premiss på kanoturen. Anne fortel:

*59. sitat:*

Strømmen gikk jo nedover, så det hadde jo vært dumt å bare padle oppover, oppover alle de strykene og sånn. Det hadde ikke gått. Det sier seg selv.

Anne formidlar korleis elva legg føringar for padlinga gjennom straum og fallretning. Føringar som ho uttrykker sjølvsaagte å imøtekomme: «Det sier seg selv».

I enkelte av intervjuet reflekterer me kring elva som vilkår og part i eit samarbeid. Ellen utdjupar då premissane som ligg i elva og naturen på følgjande måte:

*60. sitat:*

**Intervjuar:** Er du nøydte å samarbeide med elva på ein måte?

**Ellen:** Med ting som bare er som de er, liksom? (I: Ja) Det er litt provoserende, at du må gjøre det, liksom. De tingene er som det er, liksom. Det blir litt vanskelig å forklare det, men ...

**Intervjuar:** Du kan ikkje forandre på at elva går den veien?

**Ellen:** Nei, ikke sant, du kan ikke forandre på ting som er sånn som de skal, liksom. Og da må man jo bare gjøre sånn at det går opp med det som er som det er, da. Hvis du skjønner?



Ellen gjentek ei oppleving av føringane og premissane som ligg innbaka i naturen: «De tingene er som det er», og kan ikkje endrast. Ein må tilpasse aktivitet og samhandling basert på vilkåra som elva representerer. Ellen utvidar opplevinga av å tilpasse eigne rørsler til naturgjevne premissar, då ho fortel korleis endringar i terrenget påverkar korleis dei køyrer med hundesledane. Eg spør henne om ho opplever å samarbeide med terrenget når dei køyrer hundeslede:

*61. sitat:*

Du må jo det. Hvis du skal løpe oppover en motbakke da, du kan ikke stå i motbakke. Du løper i oppoverbakke, og du står på bremsen i nedoverbakke, liksom. Da samarbeider du med terrenget.

I motbakkane må ungdommane hjelpe hundane, ved at dei spring og skubbar sleden. Nedover må dei bremse og halde att sleden. På denne måten arbeidar dei saman med både hundane og terrenget. Terreng og landskap legg såleis premissar for aktiviteten.

Vêr og vêromslag er likeeins døme på naturen sin sanselege dynamikk. Ungdommane påpeikar korleis dei blir påverka av været på turane. Alle ungdommane på Rødteigen framhevar sol og varme som eit positivt utgangspunkt for padleturen. Rune uttrykker seg slik:

*62. sitat:*

Ja, en blir jo i godt humør av sola, da. Jeg blir sånn trøtt og sånn, når det er dårlig vær.

Rune koplår vêrtilhøve med eiga sinnstemning. Anne underbyggjer Rune sine erfaringar, men framhevar samstundes korleis innstillinga påverkar opplevinga:

*63. sitat:*

For å få til at en tur skal bli hyggelig, så må det jo være fint vær og alle må ha litt lyst, og tenke positivt på det. Men det er jo sånn, hvis det hadde vært regnvær, så måtte vi jo tenkt positivt og sett framover på det og. Men selvfølgelig, det hadde ikke vært noe gøy i regnvær. Det tror ikke jeg.

Rune og Anne framhevar begge korleis været påverkar deira innstilling til og oppleving av turar og aktivitetar i friluftsliv. Sola varmar og framkallar gode kjensler, medan regnet gjer ungdommane våte, kalde og trøytte. Anne understrekar samstundes korleis møtet med vêr og vêromslag blir påverka av den enkelte si innstilling.

Ulike innstillingar til og handlingar i møtet med endringane i naturen kjem òg til uttrykk gjennom observasjonane. Endring i terreng og elveløp kan tene som døme på dette. I byrjinga av kanoturen med Rødteigen er vassdraget kjenneteikna av små stryk, noko flatt vatn og relativt lite vassføring. Den største utfordringa er då å unngå steinane i elva. Andre dagen gjev elva nye utfordringar for gruppa, då dei møter eit stryk med mykje vatn og stort fall. Stryket er ikkje muleg å padle. Kanoar og utstyr må difor berast gjennom ulendt terreng, langs elva.

*64. observasjon:*

Alle ungdommane utanom Kristine og Marte bær ein omgang med utstyr på om lag 200m i ulendt terreng. Marte og Kristine går ned, utan å ta med seg noko.

Einar, Erling og eg tek kanoane i tau og fløtar ned elva. Dan og Pål hjelper til med kanoane. Pål går i tillegg fleire gonger opp langs elva for å bære utstyr forbi stryket. Det same gjer Ellen og Anne.

Fleire av ungdommane set seg i nedre kant av stryket, saman med fleire vaksne, og ser på bæring og fløting.

Observasjonen indikerer korleis endringane i elv og terreng legg føringar for padlinga. Utfordringane er reelle og krev handling, men blir likevel tolka ulikt. Både ungdom og vaksne reagerer og handlar ulikt i møtet med utfordringa i elva. Somme nyttar høvet til å kvile seg, medan andre jobbar med kanoar og utstyr. Pål er ein av dei ivrigaste til å hjelpe til i denne situasjonen. Under intervjuet forklarar han korleis situasjonen krev handling, korleis stryket tilseier at ein må bære kanoane ned. Samstundes klandrar han elva for det tunge bærearbeidet:

*65. sitat:*

Da var jeg bare lei av den jævla elven. Jeg tenkte vel bare faen liksom. Men det måtte jo bare ned, så det var jo bare å sette i gang og bære. (...) Ja, man blir litt oppgitt av og til. Så er det jo litt spennende og da, å se hva som er rundt neste sving, liksom.

Pål uttrykker motvilje og frustrasjon over møtet med utfordringane i elva, samstundes som han understrekar at kanoar og utstyr måtte bærast ned for å passere stryket. Det var ingen andre alternativ. Det å røre seg i naturen, i kano på elva, inneber endringar og eit forhold til det ukjente som Pål òg opplever som spennande. Det skjer stadig noko nytt, og ein kan ikkje vite heilt sikkert kva som skjer rundt neste sving.

### 8.1.2 Tolkingar av rørsle i natur som læringsressurs

Ungdommane referer til praktiske og fysiske aktivitetar når dei formidlar sine sosiale læringsopplevingar i friluftsliv. Dei framhevar utøving og deltaking i praktiske situasjonar, saman med potensialet for meistring og læring som ligg i sanselege, kontrastfulle og kroppslege erfaringar (avsnitt 5.1). Vidare framhevar ungdommane det aktive og kroppslege samarbeidet i friluftsliv (avsnitt 6.1).

Det refererte datamaterialet i dette kapittelet aktualiserer naturen som ein aktiv påverkar av aktiviteten i friluftsliv. Ungdommane gir uttrykk for korleis naturen inneheld *synlege og udiskutable premissar*. Premissar som krev at deltakarane aktivt tilpassar seg dynamikk og endringar i naturen. Mellom anna legg vassføring og fall klare føringar for padleretninga. Ungdommane opplever det naturleg å imøtekomme dei utfordringar og opningar som naturen legg til rette for: «Det sier seg selv» (sitat 59 s. 176) og «De tingene er som de er (...) Du kan ikke forandre på ting som er sånn som de skal.» (sitat 60 s. 176). Det framstår såleis *meningsfullt å tilpasse seg naturen* og elva i form av å padle den retninga vatnet renn. Likeeins formidlar Ellen det meningsfulle og naturlege i at kroppen og hundesleden rører og tilpassar seg terreng og premissar i naturen, i møtet med motbakkar, flate parti, skogsterreng eller ope terreng (sitat 61 s. 177).

Datamaterialet avdekkjer samstundes *forskjellar på korleis ungdommane reagerer* og handlar i møtet med premissane i naturen. Medan somme deltek i bæring av kanoar, vel andre å trekke seg unna (observasjon 64 s. 178). Ulike erfaringsgrunnlag for å gripe premissane og konsekvensane i naturen kan vera ei forklaring på kvifor ungdommane handlar ulikt. Sjølv om premissane er gjevne for alle – elva renn den same retninga og *er* den same, er det ikkje sjølvstundt at alle *ser* det same. Somme opplever premissane i naturen som openbare og naturlege, andre opplever dei same premissane som skjulte og uklare. Eit samspel av erfaringar vil prege kva den enkelte ser og merkar seg.

Refleksjonen blir framheva gjennom vår evne til å erfare oss sjølv. Kroppen søker mening gjennom både handling og refleksjon. Ikkje som separate prosessar, men heller ikkje som ein samansmelta prosess. «The body's circularity is not a closed circle, but it continuously surpasses the body.» (Duesund & Skårderud, 2003, s. 58). All vår erfaring dannar grunnlag for refleksjonane rundt erfaringa. Ungdommane kan ha glidd på våt asfalt, sett andre gli, lest

om kreftene i vatnet, eller erfart korleis flisene blir glatte etter søl på badegulvet. Ulike erfaringar som vil påverke deira meiningsdanning og «blikk» i møtet med straumen i elva eller glatte steinar i elvekanten. Ungdommar som har erfaringar frå friluftsliv eller kroppsleg aktivitet vil likevel kunne merke seg andre ting, enn dei som ikkje har dei same erfaringane.

Utvalet i denne undersøkinga rommar ungdom med generelt lita erfaring frå friluftsliv. Både kanopadling, hundekøyring og tur i skog og mark er aktivitetar få av ungdommane har drive med tidlegare. Ellen gir uttrykk for at premissane i naturen er vanskelege å setje ord på: «Det blir litt vanskelig å forklare det, ja.» (sitat 60 s. 176). Ho påpeikar såleis det handlingsborne aspektet i denne kunnskapen. Naturen som premissleverandør for aktivitet og samhandling framstår kroppserfart. Basert på ei minimal erfaring frå friluftsliv er det difor interessant at ungdommane likevel opplever premissane i naturen som openbare og meningsfulle. Kva er deira erfaringsgrunnlag for å *sjå* premissane i naturen? Friluftsliv, slik det er tilrettelagt på den enkelte sin skule, utgjer det sentrale erfaringsgrunnlaget i denne samanheng. Intervjua byggjer gjennomgåande på samtalar i etterkant av erfarte turar, og ikkje på refleksjonar eller forventningar i forkant. Vår felles kanotur gir såleis ikkje berre ungdommane eit reelt erfaringsgrunnlag, men muleggjer likeeins refleksjon og meiningsdanning knytt til premissane i elva.

Trass variert erfaring og varierende «blikk» for vilkår i naturen gir ungdommane generelt uttrykk for at naturen føreset ei tilpassing av aktivitet og rørsle. Rytmen og dynamikken i naturen kan såleis tolkast som ein aktiv påverkar av aktiviteten i friluftsliv. Ein slik samanheng mellom aktivitet og natur framkjem òg i anna forskning. Fjørtoft (2000) undersøkte mellom anna korleis det fysiske terrenget påverka leiken i barnehagen. Ho fant at terreng med bratte bakkar, klipper og tre opna for grov-motorisk aktivitet og fysisk leik, og utfordra borna til å ta i bruk sine fysiske basisdugleikar.

Indikasjonar på at born aukar sitt aktivitetsnivå i uteskule kontra vanleg skuleundervisning, underbyggjer same poeng. Eit kasusstudium av ein naturklasse på Rødkilde Skole i Danmark samanlikna aktivitetsnivået på vanlege skuledagar og aktivitetsnivået på uteskule. Elevar og foreldre rapporterte, gjennom spørreskjema, eit vesentleg høgare aktivitetsnivå når undervisninga gjekk føre seg i naturen (Jacobsen, 2005; Mygind, 2005b). Spørreundersøkinga vart underbygd av konkrete målingar av det fysiske aktivitetsnivået til elevane. Målingane

viste at borna gjennomsnittleg fordobla sitt fysiske aktivitetsnivå, samanlikna med ein vanleg skuledag (Mygind, 2005a, 2007). Liknande funn vart gjort i eit norsk kasusstudium, kor hjertefrekvensen til born i 6. klasse blei målt i vanleg undervisning og uteskule-undervisning (Grønningsæter, 2007).

Forsking på danning og didaktikk i uteskulen framhevar likeeins korleis læringsaktivitetar i natur inneber aktivisering av elevane. Elevane må røre seg for å komme fram til den aktuelle arena for læring. Samstundes må dei røre seg i det didaktiske arbeidet. I tillegg utnyttar elevane potensialet for aktivitet som ligg i dei fysiske omgjevnadane ute: «Slik sett «tvinger» uteskule elevene til å være fysisk aktive. (... *Samtidig ser det*) ut til at naturen «trigger» elevenes utfoldelsestrang og stimulerer dem til variert fysisk aktivitet helt spontant.» (Jordet, 2007, s. 215). Fysisk aktivitet kan såleis framhevast som eit kjenneteikn ved uteskule som arbeidsform.

Det er samsvar mellom dei refererte forskingskonklusjonane og ungdommane si oppleving av fysiske aktivitet og rørsle i friluftsliv. Naturen påverkar ungdommane si deltaking og samhandling i friluftslivet gjennom meir eller mindre openbare premisser, dynamiske og skiftande utfordringar og aktivering av rørsle og sanseapparat. Rørsle i natur framhevar ei fysisk og kroppsleg involvering, og kan omtalast som ein læringsressurs i friluftsliv. Det er såleis interessant å drøfte det pedagogiske potensialet som ligg i natur og fysisk aktivitet som kjenneteikn ved friluftsliv som sosialt læringslandskap.

### **Rørsle i natur som pedagogisk potensial**

Det uføresette og usikre momentet i naturen er muleggjerande og utfordrande for pedagogen. Ein kan møte mulege endringar og variasjonar gjennom førebuing, påkledning, utstyr, organisering og innstilling, men ein manglar evne til å påverke naturen direkte. Som pedagog kan ein såleis ikkje planlegge og kontrollere alt innafor friluftsliv som læringslandskap. Dei uventa augneblinkane kan likeeins framhevast som skattar for læring og formidling. Katrine sin læringshistorie kan tene som døme (sitat 5 s. 107 og 6 s. 108). Ho framhevar korleis rørsle i naturen utfordrar og aktiverar sansane hennar. Augneblinkar i reelle settingar vekkar hennar interesse og læringslyst. Likeeins framstår teoretisk fagkunnskap aktuell og reell for Katrine i praktiske samanhengar på tur. Kunnskapen om biologi vert interessant når ho står og fiskar. Ho får kunnskap om fisk gjennom å lytte til ein samtale

mellom to som er meir kompetente på dette tema. Den teoretiske kunnskapen, som har vore mindre tilgjengeleg for henne i klasserommet, vert tilgjengeleg og relevant i den praktiske situasjonen ute (sitat 7 s. 108). Ho konkretiserer såleis korleis læringsmåla i praksis kan framstå tydelege, på grunn av koplinga mellom læring og bruk. Potensialet for både praktisk og teoretisk innsikt blir på den måten synleggjort.

Den tradisjonelle skulekulturen er kritisert for einsidig fokus på teoretisk kunnskap. Det framstår eit dilemma mellom liv og lære, der det ein lærer på skulen er abstrakt og generelt i mangel på anvendbarhet. Elevane øver på kunnskap og dugleikar som dei ikkje umiddelbart ser relevansen av. Breilid (2007) si undersøking av ungdom og deira læringserfaringar framhevar likeeins forskjellane mellom «øvingskulturen» i skulen og «utøvingskulturen» i andre læringsarenaer. Undersøkinga påpeikar korleis jobb, idrett, andre fritidsinteresser, venner og familie representerer læringsarenaer som i større grad opnar for utøving enn det skulen gjer. Mellom anna framhevast den tydelege samanhengen mellom teori og praksis som er erfart i andre læringsarenaer enn skulen. Koplinga mellom bruk og læring er eit kjenneteikn ved ein «utøvande kultur» eller eit «non-skulastisk paradigme». Ein tek i bruk seg sjølv eller reiskaper for å løyse ei praktisk oppgåve, og opnar såleis for læring på ulike plan (Edvardsen, 2004; Saugstad, 2008).

Potensialet for integrering av teoretiske og praktiske tilnærmingar i dannelsesarbeidet er framheva i forskinga på uteskule (Jordet, 2007). Uteskule er presentert som ei didaktisk tilnærming som opnar for aktiv bruk av kropp og sansar i dannelsesarbeidet, òg når det gjeld teorifag på skulen. Det blir argumentert for at uteskule langt på veg opphevar den dualistiske tradisjon i skulen, og at praktiske og teoretiske tilnærmingar kan nyttast i alle fag i større eller mindre grad.

Katrine si læringshistorie synleggjer korleis konkrete, autentiske situasjonar aktualiserer potensielle tema i friluftsliv. Naturen og samhandlinga i naturen rammar inn temaet i ein større heilskap, medan rørsle i natur framhevar den erfaringsnære tilgangen til læring. Likeeins opnar naturen for fordjuping i tema. Det er færre ytre faktorar som styrer fokus og tidsrom for læring. Opninga for fordjuping i naturen er likeeins framheva av lærarar i

uteskulen. Det framkjem i ei kvalitativ undersøking innafor Rødkilde prosjektet<sup>22</sup> korleis lærarane erfarer at undervisning i naturen gir rom for fordjuping og ro til å leve seg inn i undervisninga. Elevane si læring blir ikkje styrt eller avbrutt av ringeklokker og timeplanar (Jensen, Lager, & Kristoffersen, 2005).

Det er pedagogen sitt faglege ansvar å ta i bruk pedagogiske verdiar i læringslandskapet. Det er òg slik at elevane kan oppdage verdiane på eiga hand. Katrine si læringshistorie gir døme på korleis ungdommane sjølv kan oppdage og dra nytte av verdiane i naturen.

Observasjonane indikerer ingen pedagogisk nyttiggjering eller tilrettelegging av situasjonen. Samtalen, som Katrine referer til, føregår mellom dei vaksne, utan verbale eller non-verbale initiativ i retning Katrine eller dei andre ungdommane. Katrine overhøyrer samtalen og grip sjølv læringspotensialet i den. Observasjonen synleggjer såleis utfordringane for pedagogen, når det gjeld å nyttiggjere seg av augneblinkane og potensiala som oppstår i skiftande og varierende rammer. Pedagogen sin kompetanse og evne til å gripe potensielle situasjonar vert viktig. I yttarste konsekvens kan ein påstå at læringsressursane er verdilause i pedagogisk samanheng, dersom dei ikkje blir oppdaga og utnytta av ungdommane eller dei vaksne.

Ungdommane sine rørsler og tilpassingar i møtet med naturen framhevar personlege og sosiale læringspotensial i friluftsliv. *Rørsla i natur* kan såleis omtalast som ein læringsressurs i friluftsliv. Naturen framstår som eit rom for og medskapar av aktivitet og rørsle i friluftsliv. Likeeins framhevar analysane *ein opplevd risiko* innbaka i naturen.

---

<sup>22</sup> Rødkilde prosjektet er eit kasusstudium av ein naturklasse på Rødkilde Skole, i Danmark, gjennomført i perioden 2000-2003. Omgrepet «Naturklasse» innebar at 20% av undervisninga, ein skuledag kvar veke, vart gjennomført utandørs. Forskingsprosjektet nytta ulike metodiske tilnærmingar for å dokumentere naturklassen frå eit elev-, lærar- og foreldre-perspektiv (Mygind, 2005c).

## 8.2 Ibuande risiko i natur

### 8.2.1 Presentasjon av datamaterialet

Opplevinga av naturgjevne premissar er allereie presentert og drøfta i førre avsnitt.

Konsekvensane av desse premissane dannar vidare grunnlag for ein opplevd og reell risiko i naturen. Ungdommane sine erfaringar ligg til grunn for deira formidling av realitetane og konsekvensane i friluftsliv. Ellen fortel korleis ho blir utfordra av sterk kulde på hundesledeturen:

*66. sitat:*

Jeg husker når vi kjørte over det store vannet. Da synes jeg det var så kaldt. Jeg holdt på å fryse i hjel. Jeg var så kald på tærne og hendene. Alt var bare helt jævlig.

Ellen gir uttrykk for ubehaglege erfaringar frå kryssing av opne områder med hundesleden.

Ho blir svært kald og påpeikar yttarste konsekvensar av kulden: «Jeg holdt på å fryse i hjel.»

Då eg spør henne korleis ho motiverer seg sjølv til å fortsetje i kulda, svarar ho:

*67. sitat:*

Da klarer jeg ikke å motivere meg selv. Da er det bare sånn herregud, herregud, jeg orker ikke mer, jeg orker ikke mer, jeg orker ikke mer. Så vet man - du må jo. Du har jo ikke så innmari mye annet valg når du står midt utpå vidda da. Hva skal du gjøre liksom? Du må jo bare kjøre til du kommer til en hytte. Du kan jo liksom ikke bare sitte der heller. Det kommer ikke noen bil og henter deg uti der. Du skjønner jo det selv.

Ellen formidlar utfordringa med å motivere seg for vidare tur når ho fryser. Likeeins peikar ho på dei konkrete og tydelege rammene som ligg i det å vera aktiv i natur. Konsekvensane av å gje opp og setje seg ned midt oppå fjellet er reelle og sanselege. Ho veit ho må fortsette turen: «Du skjønner jo det selv».

Eigne handlingar i møtet med konsekvensane blir vidare framheva som avgjerande for utfallet av situasjonar. Ellen fortel korleis ho må bremse sleden for å unngå å treffe eit tre i stor fart:

*68. sitat:*

Nei, jeg kjørte inn i treet da. Det var en nedoverbakke, så var det en sving, også dro hundene meg innover i svingen liksom, innover mot grøfta, og der sto det et tre. Også bare kjørte de ut igjen når treet kom, og da ble jo sleden ... Da klarte ikke jeg å svinge eller noen ting. Så da måtte jeg bare bremse ned så mye jeg kunne og ikke krasje helt inni treet liksom. Men jeg bremsa heldigvis da, hvis ikke så hadde jo sikkert sleden gått til helvete.



Ellen fortel korleis situasjonen som oppstår krev handling frå henne. Ho må bremse, ho må forsøke å svinge og ho må halde fast i sleden. Hennar handlingar er avgjerande for at sleden ikkje skal bli øydelagt, og påpeikar alvoret i situasjonen. Det å sleppe taket i sleden kan utgjere ein fare for hundespann og førar, då hundane fortsett å springe. Ungdommane hadde difor fått klar beskjed om at dei aldri måtte sleppe hundesleden. Fleire ungdommar fortel om episodar der dei velta, eller heldt på å velte med sleden. Dei framhevar potensielle konsekvensar og påpeikar korleis dei arbeider hardt for å halde fast i sleden og ikkje sleppe taket.

Fleire ungdommar formidlar tidvis skremmande opplevingar i møte med elva, fjellet eller skogen. Rune framhevar kanovelten med Mark, som eit sterkt minne:

*69. sitat:*

Vi snurra rundt og slo hull i båten, også begynte vi å synke. Mark hoppa jo ut av båten, og bare: «Jeg kan ikke svømme» og sånn. Så han kasta seg oppå bagasjen, og begynte å svømme inn mot land.

Rune fortel kort, men engasjert kva som skjer når dei går rundt. Han framhevar reelle konsekvensar av grunnstøytinga: Det går hull i kanoen og kanoen byrjar å synke. Vidare formidlar han korleis den opplevde risikoen påverkar Mark si manglande svømmedugleik.

Den opplevde risiko og spenning byggjer på reelle og erfarte konsekvensar. Samstundes vil opplevinga vera subjektiv og prega av den enkelte sine tidlegare erfaringar og dugleikar i situasjonen. Datamaterialet indikerer ein variasjon i opplevd risiko. Marte framhevar opplevinga av redsle når ho veltar i kanoen:

*70. sitat:*

Jeg husker best når vi gikk rundt. Også etter hvert hvor redd jeg egentlig var for å gå rundt en gang til, for jeg var så kald. Jeg hadde vått tøy i to døgn, så jeg ble jo så forkjøla når jeg kom hjem.

Marte er den einaste av ungdommane som knyter spenninga direkte til redsle. Ho framhevar dei erfarte konsekvensane av å bli våt og kald, som ein av grunnane til hennar manglande tryggleik i kanoen. Resten av ungdommane gir uttrykk for ein balansegang mellom leiken og

alvoret. Rune framhevar korleis alvoret rundt kanovelten (sitat 69) òg er prega av leik og moro:

*71. sitat:*

Det var jo litt morsomt egentlig, da. Det hadde ikke vært så gøy, hadde ikke det skjedd. For det var jo morsomt. Det ble jo ikke bare å padle og sånn. Ja, det ble litt sånn spennende, å se når vi sank og når vi ikke gjorde det.

Rune set såleis ord på ei opplevd spenning, som er utløyst i balansen mellom dei reelle konsekvensane og den leikprega spenninga. Ei positiv vurdering av liknande erfaringar er framheva av både Anne og Kristine:

*72. sitat (Anne):*

Må jo oppleve litt, da. Det er jo det som er gøy, å være med på litt. Det hadde ikke vært gøy hvis det bare hadde vært stille vann og bare padla.

*73. sitat (Kristine):*

Det er gøy, når det skjer sånn skikkelig. Da er det så morsomt. En liker litt action.

Anne og Kristine gir uttrykk for ei positiv oppleving knytt til spenninga på turane. Anne påpeikar likeeins korleis det ikkje hadde vore like moro dersom spenningsmomentet var borte – padling på stille vatn kontra padling i elv.

### **8.2.2 Tolkingar av risikoen i natur som læringsressurs**

Datamaterialet indikerer eit forhold mellom reelle konsekvensar i naturen og risikoprega opplevingar. Ungdommane sitt møte med naturen og aktivitet i naturen aktualiserer på denne måten ein balanse mellom leik og alvor i friluftsliv. Beskrivelsane er prega av alvoret i konsekvensane og varierte opplevingar av risikoen i situasjonen. Spenningsopplevingar blir framheva med stor iver av ungdommane, gjerne meir engasjert enn i andre delar av intervjuet.

Den opplevde dramatikken ungdommane formidlar kan omtalast som reell. Det er høgst reelt å velte i ein kano. Vatnet gjer ein våt og ofte kald, og krev handling. Det å delta og røre seg i naturen inneber såleis grader av konsekvensar og risiko, der den enkelte si komfortsone blir utfordra. Risiko utgjer ein ibuande del av det å røre seg i naturen.

Naturen kan såleis representere eit meir komplekst og uforutsigbart læringslandskap enn det tradisjonelle klasserommet. I klasserommet utgjer deltakarane, elevar og lærarar, det uforutsigbare og skiftande, gjennom situasjonelle reaksjonar og handlingar. I friluftsliv utgjer naturen i tillegg ein dynamisk dimensjon. Skiftingane i naturen stiller krav til føresetnader hjå deltakarar og veileidar. Desse krava ligg innbaka i naturen som ramme for opplevingar og aktivitet, og er kjenneteikna gjennom *erfarte konsekvensar og kontrastar*. Begge ungdomsgruppene formidlar kontrastane mellom det å streve og det å nyte. Dei erfarer å bli slitne, få vondt, bli våte og dei erfarer gleda ved å nå toppen, setje seg ved bålet og ete sjølvlaga soppstuing etter soppturen. Erfaringane tuftar på deira rørsle i naturen (avsnitt 5.1.2). Dei erfaringsnære kontrastane tydeleggjer konsekvensane i friluftsliv. Den ibuande og erfaringsnære ramma framstår som ei motsetting til mange situasjonar i skulen, kor lærarane må konstruere og forklare både målsettingar ved og konsekvensar av handling. Ofte vil det ikkje vera naudsynt å informere om faren for å velte i ein kano. Samhandlinga med vatn og kano gjer at kroppen sansar konsekvensane. Konsekvensane ligg som reelle vilkår i naturen.

Erfaringane av konsekvensane og premissane i naturen vil likevel *varierte med tilrettelegging og plassering av aktivitet*. Datamaterialet indikerer ein forskjell mellom skulane når det gjeld pedagogisk tilrettelegging av friluftsliv og ungdommane sine erfaringar av konsekvensane i naturen. Ungdommane ved Rødteigen framhevar faren for å fryse i hel, drukne, slå hull i kano og øydelegge hundesleden som potensielle kroppslege og materielle konsekvensar i friluftsliv. Vidare relaterer dei konsekvensane til ei oppleving av spenning og risiko.

Ungdommane ved Skogtjern gir i lita grad uttrykk for erfarte konsekvensar i naturen og framhevar ikkje spenningsopplevinga i friluftsliv. Ungdommane gir derimot uttrykk for alternative val, når turar eller aktivitetar i friluftsliv utfordrar dei personleg, fysisk eller sosialt. Fleire av ungdommane har tidvis valt å gå frå gruppa, og skaffe transport heim. Lokaliseringa av friluftslivet på Skogtjern kan vera ein av grunnane til dette. Skulen brukar i stor grad skogen og nærmiljøet til korte turar eller enkle aktivitetar ute. Aktivitetane og turane er lokalisert i nærleiken av bilveg eller anna kommunikasjon. Det er muleg for ungdommane å avbryte aktivitetar eller turar på grunn av lokaliseringa. Dei kan velje å gå heim eller oppsøke ein buss i nærområdet. Ungdommane kan såleis velje å ikkje kjenne på naturkreftene og premissane i naturen over tid. Plasseringa av aktiviteten opnar for desse

vala. Rødteigen vel i større grad å gjennomføre sine turar i lengre avstand frå sivilisasjon. Det å gå eller ta ein buss heim representerer ikkje eit alternativ for ungdommane. Ungdommane kan såleis ikkje på same måten velje bort uønska eller ubehagelege sider ved naturen, noko som verkar inn på reell og opplevd risiko.

Den reelle og objektive risikoen i ein situasjon er kjenneteikna av forholdet mellom miljømessige vilkår, som fallhøgde, terreng, nærleik til vaksne, og individuelle vilkår.

Plasseringar av aktivitet inngår i dei miljømessige vilkåra, og vil såleis verke inn på den reelle, objektive risikoen. Risikoopplevinga vil vidare bli påverka av den reelle risiko, og er forstått som den individuelle opplevinga av risikoen i ein gjeven situasjon (Bentsen, Andkjær, et al., 2009; Sandseter, 2010).

*Individuelle opplevingar* av same situasjon viser seg òg i datamaterialet, og vil, som nemnt, *varierte med erfaring*. Vurderingane av erfarte premiss og konsekvensar i naturen varierer mellom ungdommane. Fleire av ungdommane gir, gjennom sine utsegner og engasjement, uttrykk for meistringsglede og positiv spenning i møtet med erfarte naturkrefter. Det framstår positivt å kjenne kreftene på kroppen og møte utfordringar i naturen (sitat 71, 72, 73 s. 186). Faren for å velte i kanoen eller utfordringane med å styre hundesleden i varierende vêrforhold gjer turen til noko utanom det vanlege. Dei kontrastfulle og ambivalente kjenslene utgjør igjen sentrale uttrykk i datamaterialet. Det å overvinne eiga motstand er strevsamt, krevjande og tidvis vondt. Likeeins er det spennande og moro. Grensa mellom det strevsame, ubehagelege og det gode er tvitydig. Sandseter (2010) framheva liknande ambivalente kjensler, då ho undersøkte borns motivasjon til å delta i «risky play». Balansen mellom spenning og frykt utgjorde det primære målet for å engasjere seg i risikoprega lek. Opplevinga av å vera på kanten, å balansere mellom behagelege kjensler og ubehagelege kjensler, var i seg sjølv eit mål. Liknande poeng er framheva av Breivik (2007), som argumenterer for spenningssøking som eit menneskeleg behov, som varierer i styrke.

Magnussen (2012) peika likeeins på samanhengen mellom risikoopplevingar i natur og læring. Han undersøkte, som tidlegare påpeikt, ulike aspekt og forhold ved læringsprosessane i havkajakk, i sin doktoravhandling. Kajakkpadlarane gav uttrykk for korleis samspelet med natur, bølger og vind opna for læringsopplevingar. I balansen mellom

det kjente og ukjente, mellom kontroll og tapt kontroll, blei det skapt erfaringar som overskreid tidlegare erfaringar. Slike erfaringar var ikkje planlagde eller tilsikta, men framkom i møtet med endringane i naturen og endringar i fellesskapet på tur. Dei nemnte erfaringane framhevar eit læringspotensial i opplevd risiko og i samspelet med naturen knytt til den enkelte sin padledugleik. Spørsmålet er om slike erfaringar òg kan innebere læring utover den spesifikke aktiviteten deltakarane er del av.

Det sosiale og personlege læringspotensialet i opplevd risiko og «adventure» framstår sentralt i engelsk-amerikanske tilnærmingar til friluftsliv. Det å konfrontere deltakarane med utfordringar som dei skal overvinne, er framheva som personleg og sosialt utviklande. Komfortsone modellen<sup>23</sup> er mykje brukt for å underbygge potensialet for læring og utvikling som ligg i risikotaking (Brown, 2008). Til grunn for planlagt bruk av risiko ligg òg ei forventning om overføring av kunnskap. Deltakarane si utvikling av sjølvkjensle og samarbeidsdugleikar i opplevde risikosituasjonar skal kunne overførast direkte til kvardagslege situasjonar. Ei slik forståing vil ikkje vera i tråd med relasjonelle og situasjonelle forståingar av læring. Fleire er difor kritiske til den påståtte overføringsverdien som ligg til grunn for tilrettelegginga av opplevd risiko innafor dei engelsk-amerikanske tilnærmingane (Bentsen et al., 2009; Brookes, 2003a; 2003b; Rea, 2008). «The person who tends to be brave on the mountain may tend to be a coward in business and exhibit a mixture of cowardice and courage in personal relations.» (Brookes, 2003a, s. 49).

Ein kan forstå den engelsk-amerikanske tilrettelegginga for opplevd risiko ut frå kultur og historie. Tordsson (2003; 2010) løftar fram mytologien og historia i dei ulike land som forklaring på ulike friluftstradisjonar. I amerikanske og britiske tradisjonar representerer naturen ei hindring som skal overvinnast - noko framand. I den norske kulturarva framstår tillit til naturen som ei kjerne. «Selv om norsk natur er noe av det mest krevende vi kan finne i Europa, er den sjelden blitt oppfattet som noe en skal overvinne.» (Tordsson, 2010, s. 122). Overleving er ikkje hovudfokus i den norske friluftslivstradisjonen. Det handlar i større grad om å gjere det vanskelege med eit smil, og inneha kompetansen til å møte den naturskapte risikoen. Mennesket har vakse opp og høyrer heime i naturen.

---

<sup>23</sup> Komfortsone modellen (Comfort zone model) er ein modell over tre ulike soner 1) komfortsonen, der oppgåver er kjente og trygge, 2) utviklingssonen representerer utfordringar og risiko som opnar for utvikling, og 3) risikozonen, der risikoen og utfordringane er for store slik at utviklinga hindrast på grunn av redsle og blokkeringar (Bentsen, Andkjær, et al., 2009).

Det kan nok finnast spor av både den nordiske og den engelsk-amerikanske tilnærminga til natur i datamaterialet. Det er mellom anna avgrensa kor «heime» dei utvalde ungdommane kjenner seg i naturen. Få av ungdommane framhevar ei tilhøyre til naturen. Dei fleste har lite erfaring med natur og friluftsliv frå tidlegare. Mange er oppvokst med utfordrande familieforhold, og dei færraste omtalar familieturar i naturen som del av oppveksten. Enkelte av ungdommane har òg innvandrarbakgrunn, noko som kan distansere betydinga av den norske kulturarven endå meir. At fleire finn det naturleg å tilpasse seg premissane i naturen, kan likevel vitne om ei erfaring og innstilling i tråd med ein kjerne av tillit til naturen (sitat 59 og 60 s. 176, sitat 61 s. 177).

Tilpassinga og den pedagogiske bruken av friluftsliv kan i større grad forklarast med referanse til norsk kulturarv og dens forståing av natur. Ingen av dei to skulane vektlegg direkte utfordringar, risiko eller «adventurefokus» i tilrettelegginga av friluftsliv. Rektor ved Rødteigen seier mellom anna at dei tvert om ikkje ønskjer eit «adventure-fokus» på sine turar. Ungdommane si opplevinga av spenninga i elva (sitat 69 s. 185 og sitat 71 s. 186) framhevar likevel ei tilrettelegging for at ungdommane skal kunne erfare den ibuande risikoen i natur i større grad ved Rødteigen enn ved Skogtjern. Erfaringane aktualiserer ei vurdering av det pedagogiske potensialet i opplevd risiko.

### **Det pedagogiske potensialet i opplevd risiko**

Når ein ser på friluftsliv som eit sosialt læringslandskap i denne undersøkinga, framstår ikkje den opplevde risikoen som eit uttalt mål for skulane sin bruk av friluftsliv. Den ibuande risikoen i naturen er likevel del av læringslandskapet, og kan såleis definerast som eit pedagogisk potensial i større eller mindre grad. I følgje komfortsone modellen har opplevd risiko først eit potensial når opplevinga balanserer mellom begeistring og redsle, og rører seg i ei utviklande sone mellom risiko og tryggleik. Wattchow and Brown (2011) stiller spørsmål ved det pedagogiske potensialet i opplevd risiko. Dei framhevar i større grad opplevd tryggleik og tilhøyret som essensielt for deltakarane si utvikling og læring i naturen, og peikar på forking som underbyggjer dette. Nære relasjonar basert på tillit og støtte blir framheva som vesentleg i den samanheng.

Ei viss akseptering av premissane og den ibuande risikoen i naturen framstår likevel sentralt i pedagogisk arbeid med friluftsliv. Naturen utgjer rommet for erfaring og aktivitet, og vil igjen

opne for reell risiko. Gurholt (2010) framhevar i den samanheng eit pedagogisk potensial knytt til utforsking, undring og oppdagingar i møtet med uføresette utfordringar i naturen. Ferdsel i natur opnar for at born og unge kan vera oppslukt i hendingar og opplevingar der og då.

Spørsmålet er om ein utnyttar potencialet i læringslandskapet ved å velje bort ubehag, risiko og utfordringar i naturen, og isolerer erfaringane til solskinsdagar, fred og ro. Eit sentralt poeng er at premissane og risikoen kan påverkast med basis i trygge relasjonar. Ein kan såleis dra vekslar på erfaringsgrunnlaget i naturen, utan å vektlegge den enkelte si opplevde risiko direkte. Læringslandskapet i friluftsliv krev kunnskap om og ei vurdering av den reelle risikoen. Det er pedagogen sitt ansvar å vurdere den reelle risikoen i dei ulike situasjonane, og vidare minimere faren for ulykker eller større uhell. Det krev kompetanse både i friluftslivsfacet og i pedagogikk for å utnytte den potensielle læringa i opplevd risiko. Tilpassing av situasjonar, vurdering av potensielle endringar, og eit vaksamt blikk for den enkelte deltakar er sentralt.

*Tur etter evne* er utvikla som eit sentralt omgrep og prinsipp knytt veiledning i friluftsliv (Faarlund, 1974). Prinsippet byggjer på eit ideal om overskotsliv i naturen, der alle deltakarane skal ha det godt og ikkje bli pressa ut over eigne grenser. Det motsette – tur over evne – inneber ei overskriding av deltakarane sine fysiske eller psykiske grenser. Utrygge og mindre erfarne deltakarar blir ofte passive ved tur over evne, og har ikkje lengre tilgang til reell deltaking i situasjonen. Dei må stole blindt på veiledaren eller eksperten si dømmekraft. Naturen framstår då ofte som ein trussel eller motstandar (Bentsen et al., 2009). Dei vaksne, deltakarane og samspelet i gruppa vil saman med lokalisering av aktivitetane påverke den opplevde risikoen i naturen, og vera avgjerande for i kva grad ein får utnytta potencialet i friluftsliv som læringslandskap.

## 8.3 Naturoppleving

### 8.3.1 Presentasjon av datamaterialet

Dei to førre avsnitta (8.1 og 8.2) framhevar naturen som *rom for rørsle og opplevd risiko* i friluftsliv. Naturen er presentert som eit rom med ibuande premissar, konsekvensar og risiko, basert på ungdommane sine måtar å tilpasse seg naturen og reflektere rundt kontrastane og spenningane i naturen. Likeeins framhevar ungdommane kontrastfulle og sanselege erfaringar som eit kjenneteikn ved deira deltaking og læring i friluftsliv (avsnitt 5.1).

Ungdommane gir i liten grad uttrykk for verdiane og opplevingane kring naturen og deira møte med natur. Dette er heller ikkje direkte spurt etter i datamaterialet. Eg vil likevel påstå at ungdommane sine reaksjonar og tilpassingar i møtet med naturen opnar for refleksjonar som kan forståast som naturopplevingar.

### 8.3.2 Tolkingar av naturoppleving som læringsressurs

Analysane av datamaterialet kan synleggjere ein eigenverdi i naturen, gjennom ungdommane sine umiddelbare og sanselege møter med vær, terreng og endringar. I tråd med ein nordisk friluftslivstradisjon framstår møtene med natur viktige i seg sjølv, og ikkje berre som arena for sjølvutvikling.

Naturopplevinga utgjer i den samanheng ei sentral side ved friluftsliv. Bischoff (2012) påpeikar det uklare og komplekse i omgrepet naturoppleving, og synleggjer korleis den enkelte vektlegg og forklarar naturoppleving på unike måtar. Hennar opplevingsanalysar frå vandringar og samtalar langs kyststiar, framhevar det sentrale i *relasjonen mellom sjølv og naturen*. Det kjem til syne kroppslege og relasjonelle trekk ved naturopplevinga.

Ungdommane si tilpassing av rørsler og aktivitet i møtet med naturen (avsnitt 8.1) framhevar eit *kroppsleg aspekt ved naturopplevinga* i denne undersøkinga. Det same gjer dei kontrastfulle opplevingane og meistringsgleda ved det å vera fysisk aktiv (avsnitt 5.1). Det *relasjonelle aspektet i møtet med naturen* kan framhevast gjennom opplevd heilskap eller samhøyre med naturen. Naturen utgjer rommet for handling, aktivitet, sjølvoppleving og naturoppleving, og inneheld ein eigen rytme, puls og dynamikk. Ungdommane sine



udiskutable aksept av naturgjevne premisser i naturen (avsnitt 8.1) kan tolkast som eit uttrykk for naturen som samlande. Heilskapen og samhøyra med naturen er derimot dimensjonar ungdommane i liten grad set ord på. Ulike tilpassingar og opplevingar understrekar likevel det relasjonelle i møtet mellom sjølv og naturen, og korleis erfaringsgrunnlaget verkar inn på opplevingane. Liknande kvalitetar er framheva i internasjonal forskning på ekstremспорт-utøvarar. Erfarne utøvarar løftar fram harmonien og samspelet med naturen som avgjerande for sitt forhold til naturen og deira sjølvutvikling. Overraskande nok løftar dei i liten grad fram fokuset på risikoopplevingar (Brymer & Gray, 2009). Det sanselege, dynamiske, uføresette, kontrastfulle og fordjupande i naturen kan såleis beskrivast både som pedagogiske verdiar i friluftsliv som læringslandskap, og som eigenverdiar eller naturopplevingar i friluftsliv.

Val av naturområde og lokalisering av aktivitetar vil, som nemnt (avsnitt 8.2) påverke deltakarane sitt erfaringsgrunnlag og såleis deira meningsdanning og naturoppleving. Diskusjonar i friluftslivsmiljøet på 1970-talet framheva i særleg grad verdiane av urørt natur (Faarlund, 1974). Nyare forskning på tilrettelegging og naturoppleving ivaretek kvalitetane i natur som er lite tilrettelagt, men framhevar i større grad det essensielle *i møtet mellom natur og menneske* (Bischoff, 2012). Opplevingane er skapt i relasjonen mellom kroppsleg sansing av naturen her og nå, og den enkeltes erfaringsgrunnlag og kulturelle førforståing. Både kvardagslege og ekstraordinære opplevingar i naturen kan gi innhald til naturopplevingar. Opplevingane er mellom anna kjenneteikna som kjenslemessige, mentale og åndelege, og som eit opplevd slektskap til natur. Fridom, balanse og flyt er vidare nemnt for å uttrykke naturoppleving som fenomen. Naturopplevinga oppstår ofte i natur med lav grad av tilrettelegging (Ibid.).

Verdiane i ulike typar natur er såleis ikkje isolert til fysiske og geografiske grenser, villmarka eller skogen i nærområdet. Eit område gir ikkje i seg sjølv betre eller dårlegare naturoppleving. Ulike områder og stader vil berre opne for ulike erfaringar, medan erfaringane og naturopplevingane først blir til i møtet mellom mennesket og naturen. I pedagogisk samanheng handlar det i størst grad om bevisstgjeringskring forholdet mellom plassering av aktivitet og målsetting med aktivitet. Det å opne for det relasjonelle møtet mellom deltakaren og naturen framstår likeeins sentralt for å ivareta eigenverdien i friluftsliv. Nyare internasjonale tilnærmingar til meningsdanning og læring utanfor

klasserommet framhevar liknande perspektiv, der betydninga av «place» og relasjonen mellom sjølv et og «place» er framheva (Waite & Pratt, 2011; Wattchow & Brown, 2011).

## 8.4 Oppsummering

Følgjande tabell summerer opp dei kroppslege læringsressursane i friluftsliv, basert på sentrale funn i denne undersøkinga:

**Tabell 9: Sentrale funn - Kroppslege læringsressursar i friluftsliv**

| Kroppslege læringsressursar i friluftsliv   |
|---|
| Rørsle i natur  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Naturen er dynamisk og legg premissar for aktivitet, samhandling og oppleving</li><li>• Naturen utfordrar sansane og opnar for kontrastfulle opplevingar</li><li>• Natur og terreng stimulerer fysisk aktivitet og rørsle</li></ul> |
| Ibuande risiko i natur  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Konsekvensar og risiko ligg innbaka i vår samhandling med natur</li><li>• Opplevd og reell risiko varierer med tilpassing og lokalisering av aktivitet og tur</li></ul>   |
| Naturoppleving  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Naturen utgjer rommet for handling, aktivitet, sjølvoppleving og naturoppleving</li><li>• Ungdom gir uttrykk for kroppslege og relasjonelle trekk ved deira møte med natur</li></ul>  |

Analysane av datamaterialet løftar fram naturen som «rommet» for aktivitet, samhandling og oppleving. Naturen representerer reelle konsekvensar og det uføresette gjennom sanselege skiftingar og variasjonar i vær og terreng. Dynamikken og variasjonane i naturen opnar for at ungdommane rører seg meir og erfarer i takt eller utakt med naturen. Sansane blir stimulert og utfordra gjennom rørsle i natur. Ungdommane erfarer kontrastar og opplever balansen mellom alvor og leik i ulike situasjonar. Ei viss grad av risiko er såleis innbaka i vår rørsle i naturen. Opplevingane av risiko i friluftsliv varierer likevel i datamaterialet, og er forklart med ulike erfaringsgrunnlag og ulik lokalisering og tilrettelegging av aktivitetar og turar.

Det framstår eit potensial for læring og pedagogisk tilrettelegging basert på ungdommane si rørsle og opplevde risiko i natur. Drøftingane framhevar korleis ulike tradisjonar forstår og imøtekjem læringspotensiala i naturen. Eit sentralt poeng, uavhengig av tradisjon, er det

naudsynte i at ungdom eller vaksne oppdagar potensialet i situasjonane. Å gripe situasjonsbestemte augneblinkar framstår såleis som avgjerande. På andre sida er naturopplevinga framheva som ein verdi i seg sjølv, grunngitt i det kroppslege og relasjonelle møtet med naturen.

Naturen, som rom for rørsle og erfaringsnære konsekvensar, vil likeeins utfordre samhandlinga mellom deltakarane i friluftsliv, og såleis ligge til grunn for ei forståing av sosiale læringsressursar.



## 9 Sosiale læringsressursar i friluftsliv

Sosiale læringsressursar i friluftsliv kan koplart til eigenskapar ved *friluftsliv som fenomen* og til eigenskapar ved *samhandlinga mellom menneska* i friluftsliv. Me har sett korleis rørsler og aktivitet i natur utfordrar ungdommane kroppsleg i friluftsliv. Ei vesentleg eigenskap ved pedagogisk bruk av friluftsliv er korleis ein som gruppe møter kroppslege utfordringar. Sosiale læringsressursar i friluftslivet oppstår når ein som gruppe rører seg, deltek og samhandlar i naturen.

Dei sosiale læringsressursane i friluftsliv er tematisert på følgjande måte:

- *Kroppsleg samhandling* vektlegg samhandlinga og samarbeidet i møtet med aktivitetar og oppgåver i friluftsliv.
- *Miljøendring* framhevar friluftsliv som eit annleis sosialt landskap enn ungdommane er del av i kvardagen.
- *Bålet som samlingsplass* tematiserer ramma for uformelle relasjonar og samtalar i friluftsliv. Samstundes kommuniserer bålet nokre grenser for fellesskapet.
- *Vaksenrolla* vektlegg mangfaldet av roller som dei vaksne får og tek i friluftsliv som læringslandskap.

Desse fire tema dannar grunnlag for å presentere og analysere dei sosiale læringsressursane i friluftsliv, basert på ungdommane sine opplevingar i læringslandskapet.

## 9.1 Kroppsleg samhandling

### 9.1.1 Presentasjon av datamaterialet

Den aktive kroppen i friluftsliv er allereie framheva fleire gonger i presentasjonar og tolkingar av datamaterialet. Det å vera aktiv saman med andre framkjem mellom anna i analysane av samarbeidet mellom ungdommane (avsnitt 6.1). Ellen gir uttrykk for det aktive samarbeidet i kanoen (sitat 25 s. 131). Vidare formidlar ho det meningsfulle med å arbeide saman om å løyse praktiske oppgåver i friluftsliv (sitat 26 s. 131): «Når man er to, så kommer det vel som regel opp. Men hadde jeg gjort det alene, tror jeg aldri det teltet hadde gått opp.» Å fysisk setje opp eit telt er meningsfullt for å få ly for natta. Samarbeidet om å setje opp teltet er likeeins meningsfullt og naudsynt for å gjennomføre og meistre oppgåva.

Kristine problematiserer det aktive samarbeidet i friluftsliv i starten av intervjuet, gjennom utsegna: «man sitter jo bare i en kano og driver med de årene.» (sitat 29 s. 132). Seinare framhevar ho korleis ein gjer ting saman: «På tur gjør man ting sammen. Da samarbeider man og sånn» (sitat 30 s. 132). Fleire gir såleis uttrykk for ei kroppsleg samhandling i friluftsliv.

Å samarbeide i fysiske og praktiske samanhengar inneheld òg ein dimensjon av å hjelpe kvarandre. Enkelte av ungdommane framhevar korleis situasjonar og premissar i friluftslivet gjer det naudsynt å hjelpe andre. Behov blir synleggjort og forståelege for seg sjølv og andre. Handlingane er likeeins avgjerande for den enkelte og for gruppa. Ellen gir uttrykk for korleis hennar behov i møtet med kulda på hundesledeturen opna for hjelpande åtferd:

*74. sitat:*

Jeg husker når vi kjørte over det store vannet. Da synes jeg det var så kaldt. Jeg holdt på å fryse i hjel. Jeg var så kald på tærne og hendene. Alt var bare helt jævlig. Begynte å grine for jeg var så kald. Men så fikk jeg låne anorakken til Pål, og da ble det bedre. Da var det innmari deilig. For det ble så kaldt til slutt så jeg trodde jeg skulle daua.

Det opne terrenget saman med vind og lav temperatur gjorde at Ellen ikkje klarte å halde varmen på hundesleden. Ho fortel korleis ho opplevde dette som svært vanskeleg og utfordrande. Samstundes understrekar ho kor viktig det var for henne å få hjelp av Pål. Hjelpa frå Pål var avgjerande for å endre hennar situasjon.

Situasjonane og oppgåvene i friluftsliv er ikkje einseitig prega av samarbeidande og hjelpande handlingar. Konkurransen mellom ungdommane er i tillegg synleg i datamaterialet. Det framkjem fleire døme på konkurranse på kanoturen med Rødteigen. Mellom anna er fleire av ungdommane opptekne av å ligge fremst av kanoane. Det er stadig små konkurransar for å komme først over vatnet, eller ligge langt framme i elva. Opplevd endring undervegs på turen blir òg omtala gjennom plassering i elva. Marte uttrykker seg slik:

*75. observasjon:*

Jeg har vært sist hele tida jeg, nå er jeg nummer to!

Utsegna til Marte er prega av entusiasme og glede. Å vera nummer to framstår som ei positiv utvikling for henne. Marte sine vanskar med padlinga framkjem i observasjonane. Dei to første dagane ligg ho klart bakerst, og resten av gruppa må vente på henne (observasjon 17 og 18 s. 119). Siste dagen endrar dette seg, og ho blir liggande som ein av dei fremste kanoane i elva. Ho gir uttrykk for eit fokus på resultat og vurdering, gjennom omtalen av plasseringa i elva. Vurderinga inneber ei samanlikning av seg sjølv i forhold til resten av gruppa.

### **9.1.2 Tolkingar av kroppsleg samhandling som læringsressurs**

Ungdommane si deltaking og samhandling i friluftsliv kan framheve kroppsleg samhandling som ein læringsressurs i friluftsliv. Kapittel 8 presenterer og tolkar det særegne ved natur, rørsle og risiko i friluftsliv. Den kroppslege deltakinga ytrar seg i møtet med rørsle og konsekvensar i natur. Vilkåra og opplevingane av natur legg likeeins føringar for korleis ei gruppe samhandlar i friluftsliv.

Ungdommane møter variasjonane og situasjonane i fellesskap. *Felles, erfaringsnære situasjonar dannar grunnlag for samhandling mellom ungdommane.* Alle erfarer korleis vind og vær utfordrar kryssinga av eit stort, islagt vatn med sledane. Dei erfarer korleis naturen kan gje ly for vind og vær i skogen, og eksponere for vind og vær i opne landskap. Dei naturgjevne premissane rundt oppgåvene gjer det *naudsynt å arbeide saman*, og krev meir eller mindre involvering av den enkelte ungdom. I den aktive samhandlinga utfordrar den enkelte sine sosiale dugleikar. Ungdommane gir uttrykk for ei praktisering av dugleikar innafor samarbeid (s. 129), empati (s. 137) og sjølvhevdning (s. 141). I tillegg inngår dugleikar

frå dei sosiale dimensjonane kommunikasjon, engasjement, ansvarleg åtferd og sjølvkontroll i ungdommane si samhandling med medelevar og vaksne. Datamaterialet indikerer såleis eit potensial for sosial utvikling i å løyse oppgåver saman i friluftsliv. Opplevingane og erfaringane i den same situasjonen kan likevel variere. Kva som trer fram for den enkelte påverkast av den enkelte sin intensjon i situasjonen, saman med tidlegare kunnskap og erfaring.

Ellen og Pål framhevar begge kulda då dei skulle krysse vatnet på hundesledeturen. Ellen erfarer kulda og omtalar konsekvensane av kulda som dramatiske: «Jeg holdt på å fryse i hjel. Jeg var så kald på tærne og hendene. Alt var bare helt jævlig. Begynte å grine for jeg var så kald.» (sitat 74 s. 198). Pål sin hjelpande handling formidlar ein kontrast til Ellen si kalde oppleving på hundesleden. Under intervjuet formidlar han korleis den varme dressen isolerte for kulda. Sjølv om opplevingane av kulda er ulike, er det situasjonelle grunnlaget felles. Situasjonen uttrykker ei *gjensidig gjenkjenning* mellom ungdommane, gjennom deira kroppslege samhandling på tur. Pål forstår og dreg kjensle på Ellen sin reaksjon, noko som kan innby til omsorgsfulle handlingar. Den aktive prosessen og opninga for gjensidig gjenkjenning er sentralt i forståinga av deltaking i praksisfellesskap. Den gjensidige relasjonen og forhandlinga mellom deltakarane former den enkelte si opplevde mening, og påpeikar korleis våre livserfaringar er sosialt forankra.

*Felles konkrete mål* kan likeeins verke inn på ungdommane si samhandling i friluftsliv. Wenger (2004) løftar fram dualiteten og samspelet mellom deltaking og tingsleggjering. Tingsleggjering er då forstått i form av konkretiserte resultat av ei handling eller konkretiseringar av eksisterande meningar eller abstraksjonar i verda. Meninga oppstår i ein prosess av kontinuerleg forhandling. Forhandlinga av mening involverer eit samspel mellom deltaking og tingsleggjering som to konstituerande prosessar. Datamaterialet indikerer ei aktiv deltaking i friluftsliv, der ungdommane forhandlar mening både kroppsleg, gjennom handlingar i ulike situasjonar, og verbalt. Konkrete mål med og resultat av samhandlinga kan framstå som felles tingsleggjering og fokuspunkt for meningsforhandling.

Dei konkrete måla i handlingsbaserte læringskulturar er tidlegare påpeikt. Dette dreier seg om den ferdige klesdrakta som målet for syerska eller stolen som målet for møbelsnekkaren - konkrete produkt eller resultat av handlingane (Wiestad, 2006). Produktet i friluftsliv kan



knyttast til eit oppslått telt eller eit brennande bål. Ellen gir uttrykk for korleis konkrete resultat motiverer for samarbeid om å setje opp teltet (sitat 26 s. 131). Konsekvensane av å ikkje setje opp teltet er tydelege og reelle: «Da tror jeg det bare hadde ligget på bakken, jeg. Så hadde jeg bare ligget med den der teltduken over meg». Det meningsfulle i å arbeide saman om å setje opp teltet vert likeeins tydeleggjort gjennom reelle konsekvensar og det konkrete resultatet. Det vert meningsfullt å setje opp eit telt som skal sovast i om natta. Det er likeeins meningsfullt å arbeide saman om å setje opp teltet, då det ikkje framstår overkommeleg å gjere dette aleine.

Målet med praktiske oppgåver i friluftsliv er likevel ikkje alltid like instrumentelle og resultatfokuserte. Det handlar til dømes ikkje berre om å komme ned elva utan å velte, men òg om padleprosessen ned elva - å vera på veg, saman med andre i kanoen og i elva. Vegen og opplevinga på vegen er eit mål i seg sjølv. Måla i friluftsliv kan difor omtalast både som instrumentelle sluttprodukt, i tråd med handlingsbaserte og praktiske handlingskulturar, men òg som ein prosess og ei oppleving av å vera undervegs.

Datamaterialet indikerer variert deltaking og engasjement i sosiale situasjonar i friluftsliv. Generelt arbeidar ungdommane likevel saman for å løyse oppgåver og dei hjelper kvarandre i utfordrande situasjonar. Sosial kompetanse kan omtalast som kroppsleg og situasjonsbetinga, og kjem til uttrykk gjennom handlingar. *Autentiske oppgåver og læringssituasjonar* kan såleis framhevast som essensielt for å lære å omgås andre menneske, samarbeide, vise omsorg eller hevde seg sjølv. Det ligg ein ide om overføring til grunn for autentiske aktivitetar og læringssituasjonar. Wittek (2012) påpeikar korleis bruk av autentiske aktivitetar i skulen handlar om å finne aktivitetar som er mest muleg like situasjonar og aktivitetar utanfor skulen. Samarbeid om å hente ved, tenne bål og setje opp telt er i seg sjølv lite forenlege med kvardagen til ungdommane, og kan såleis ikkje omtalast som autentiske oppgåver eller aktivitetar. Situasjonane kan likevel omtalast som *autentiske i eigenskap av variasjon, forhandling og praktisering*. Oppgåvene opnar for praktisering av sosiale dugleikar, saman med situasjonelle handlingar og forhandlingar. Sosiale situasjonar er generelt prega av variasjon og forhandling. Me handlar og reagerer ulikt i møte med ulike situasjonar og i ulike relasjonar. *Variasjonen* i dei sosiale situasjonane i friluftsliv er såleis like autentisk som dei i klasserommet eller heime i familien.

Datamaterialet indikerer korleis *autentiske situasjonar og konkrete mål* i friluftsliv ikkje berre muleggjer hjelpande og samarbeidande handlingar, men òg *konkurrerende handlingar*. Sjølv om fysisk aktivitet i friluftsliv ofte er framheva som eit alternativ til prestasjonsfokuset innafor idretten, framkjem det tendensar til samanlikning og konkurranse under observasjonane. Det kan sjå ut til at den kroppslege samhandlinga i friluftsliv opnar for ibuande konkurranse og samanlikning. Marte framhevar ei sosial samanlikning gjennom sitt fokus på plassering av kanoar i elva (observasjon 75 s. 199). Plasseringa av kanoane framstår synleg i elva, og framhevar igjen synleggjeringa av både kompetanse og manglande kompetanse i friluftsliv (jamfør avsnitt 5.3). Det å røre seg saman i natur avslører det me kan og ikkje kan, og muleggjer ei samanlikning mellom deltakarane. Denne samanlikninga opnar for ei potensiell psyko-sosial risiko i friluftsliv. Den opplevde risikoen er såleis ikkje berre knytt til dei kroppslege og materielle konsekvensane av å velte i kanoen. Likeeins kan den opplevde risikoen knytast til det å ikkje takle den fysiske utfordringa og dermed tape ansikt i påsyn av medelevane. Friluftsliv som sosialt læringslandskap opnar såleis for opplevd risiko på fleire plan. Risikoen botnar i naturen som setting og i det deltakande og kroppslege fellesskapet.

Friluftsliv som sosialt læringslandskap skjermar såleis ikkje i seg sjølv frå konkurranse og sosial samanlikning mellom ungdommane. Det er opp til pedagogen om ein ønskjer å vektlegge eller minimere mulegheitane for det.

### **Pedagogisk potensial i kroppsleg samhandling**

Datamaterialet indikerer korleis kroppsleg samhandling både opnar og lukkar for positive sosiale læringsspiralar. Analysane indikerer det mulege og potensielle i at kroppslege og sosiale situasjonar må løysast saman. Samhandlinga framstår som eit middel for å nå eit felles, konkret mål. Likeeins er samhandlinga i seg sjølv eit mål, då det pedagogiske fokuset ligg på sosial læring. Analysane peikar samstundes på utfordringane som ligg i den kroppslege samhandlinga. Utfordringar kring konkurranse, sosial samanlikning og psyko-sosial risiko.

Det er pedagogen si oppgåve å ivareta det sosiale læringspotensialet i friluftsliv, gjennom tilrettelegging av aktivitet og oppgåver, veiledning i situasjonane, gruppesamansettingar og lokalisering. Det handlar om å legge til rette for det mulege og avgrense det utfordrande.

Fleire av desse ungdommane kan reknast som sårbare og utsette i form av deira historie knytt til heim, fritid eller skule. Dei er i større grad enn andre utsett for psyko-sosiale risikofaktorar i oppveksten.

Det sensitive pedagogiske blikket er om muleg endå viktigare i møtet med denne gruppa ungdom. Ungdommane kan utsettast for utfordringar og skal stillast krav til, men pedagogen bør vera særleg var for ungdommane sine reaksjonar i samhandling med gruppa. Var for eventuell tilbaketrekking eller manglande deltaking i samhandlinga. Fellesskapet i friluftsliv byggjer i stor grad på den enkelte si kroppslege deltaking. Dersom deltakinga fører til gjentakande synleggjering av manglande kompetanse, sosial, praktisk eller fysisk, vil den kroppslege deltaking og samhandling i lita grad verke utviklande for ungdommane. Friluftsliv kan då framstå som eit læringslandskap kor den enkelte sine utfordringar og vanskar blir oppretthaldt og stadfesta.

Blikket for den enkelte deltakar er såleis viktig for å balansere krav om og tilrettelegging for kroppsleg samhandling. Utfordringa og potensialet for pedagogen ligg i å velje plassering, terreng og aktivitet med passande utfordringar. Samstundes er det naudsynt å tilpasse rolla som pedagog til situasjonane som oppstår. Vaksenrolla i friluftsliv vil bli nærmare utdjupa i avsnitt 9.4.

## **9.2 Miljøendring**

### **9.2.1 Presentasjon av datamaterialet**

Fleire av ungdommane framhevar dei enkle og primitive kåra i friluftsliv som eit alternativ til kvardagen. Overnatting i enkle hytter utan straum, telt eller lavvo er døme på dette. Ellen formidlar følgjande:

*76. sitat:*

Jeg følte nesten jeg var med på Farmen eller et rart reality-program, jeg. Det var nesten sånn at du levde hundre år tilbake i tid. Du hadde jo ikke dusj på alle hyttene, og du gikk jo ikke med sminke, og du gikk jo rundt og daffa i klærne. Gikk ikke i høyhælte sko og sånn da. Så det føltes nesten som at jeg bodde på Farmen liksom.

Ellen gir uttrykk for at ho legg til side mange av sine kvardagslege vaner og utstyr. Ho blir utfordra på ein ny og annan livsstil, som ho samanliknar med realityprogrammet Farmen –

enklare kår og mindre fokus på utsjånad. Pål og Anne frå Rødteigen og Markus frå Skogtjern peikar òg på denne dimensjonen ved friluftslivet. Dei framhevar både det enkle ved friluftslivet og fråværet av elektroniske hjelpemiddel som datamaskin, mobiltelefon og fjernsyn.

Fråværet av menneske og sivilisasjon er ein annan dimensjon som ungdommane peikar på. Då eg spør Pål kva han opplever som særeige ved å vera på tur i naturen, svarar han:

*77. sitat:*

Å være litt sånn langt uti fjellet, tror jeg. Å være uten folk altså. Når vi kjørte, så var det jo mange steder det ikke var folk.

Pål formidlar det særeigne med å vera i ein setting der det er lite folk. Hundesledeturen på Rødteigen er den turen som i størst grad kjenneteiknast av fråværet av menneske og menneskelege inngrep i dette datamaterialet. Turen går føre seg i eit område prega av store villmarksområder. Det er langt mellom menneskelege inngrep og få busetjingar. Pål fortel seinare korleis han opplevde å vera «i midten av ingenting» på denne hundesledeturen, og at han syntes det var litt godt å «komme hjem til sivilisasjonen».

Det muleggjerande i å komme bort frå utfordringar i heimemiljøet framstår som ei anna side ved det å skifte miljø. Katrine framhevar eit synspunkt som fleire av ungdommane er inne på:

*78. sitat:*

Vi kobler ut bedre. Kommer liksom bort fra vanskelige situasjoner. Hvis man har en dårlig dag – så får man kobla ut når man kommer ut på tur. Man er aktiv. Kan ha det koselig ute, selv om man har det dritt hjemme. Man kan ha det koselig inne også, men ikke på samme måten.

Katrine fortel korleis ho klarar å kople ut vanskelege situasjonar når ho kjem seg ut på tur. Ho framhevar det å komme bort frå utfordringane, og at ho er meir aktiv ute på tur. På denne måten gir ho uttrykk for turane i naturen som avkoplande miljøendring for henne.

### 9.2.2 Tolkingar av miljøendring som læringsressurs

Presentasjonen av datamaterialet synleggjer miljøendring som eit trekk ved friluftsliv som sosialt læringslandskap. Ungdommane framhevar det primitive og enkle, fråveret av sivilisasjon og samfunn og fråveret av kvardagslege utfordringar som sider ved miljøendringa i friluftsliv. I tillegg kan ungdommane si aktive deltaking og samhandling i friluftsliv underbygge ei endring til ein meir aktiv kropp.

Ungdommane sine opplevingar gir innhald til den offentlege definisjonen av friluftsliv, der miljøendring er framheva som eit siktemål på linje med naturoppleving (St.meld. nr. 39 2000-2001). Miljøendringa framhevar i den samanheng friluftsliv som noko *annleis* enn det kvardagslege og «normale». Forholdet mellom det annleise og det kvardagslege kan tene som utgangspunkt for å diskutere miljøendringa i friluftsliv.

Autentiske aktivitetar er framheva som sentrale for ungdommane si sosiale læring i friluftsliv og som grunnleggjande for deira kroppslege samhandling. Det kvardagslege, normale og reelle i aktivitetane er knytt til praktiske, situasjonelle og variasjonelle eigenskapar som ligg innbaka i sosiale situasjonar (avsnitt 9.1). Opplevingar i *ei verkelege verd* er likeeins løfta fram som ein grunn for å flytte undervisning ut av klasserommet (Waite, 2011; Waite & Pratt, 2011). Spørsmålet er likevel kva som er autentisk og verkeleg for desse ungdommane. For det første vil det vera mange verkelegheiter. Spørsmålet om kva som er *ei verkeleg verd* eller kva som representerer deira kvardag er såleis ikkje eintydig. Dersom ein med den verkelege verda meiner det kvardagslege og levde livet, framstår friluftsliv på mange måtar som ein kontrast til dette. Mange av ungdommane har ingen referansar knytt til friluftsliv. Friluftsliv i seg sjølv framstår difor ikkje som *ei verkeleg og kvardagsleg verd*, men like mykje som *ei annleis og ukjent verd*.

Analysane synleggjer friluftsliv som eit *annleis* læringsmiljø i form av fråveret av elektroniske og kvardagslege hjelpemiddel og kommunikasjonsformer. Ungdommane har ikkje same tilgang til datamaskin, fjernsyn, mobiltelefon og anna teknisk utstyr i friluftsliv som i kvardagen. Dette påverkar det fysiske læringsmiljøet, men òg det sosiale miljøet, då fråveret av elektroniske hjelpemiddel inneber fråvær av omfattande sosial og kulturell stimuli. I dag utgjer sosiale medium ein stor del av ungdommane sin kvardag og kommunikasjonsform. Ungdommane er vane med å vera tilgjengelege for andre gjennom mobiltelefonar, lesebrett

eller datamaskinar. Samfunnet er i stor grad bygd opp rundt digital informasjon og kommunikasjon. Ein kan sjølv søkje opp den informasjon eller underhaldning ein ønskjer. Det å vera i naturen, langt frå folk (sitat 77 s. 204) kan såleis forsterkast ved redusert tilgang til sosiale medium. Fråveret av kvardagsleg utstyr og reiskaper løftar likeeins fram eit utviklingsperspektiv i historisk samanheng. Ellen gir uttrykk for ei oppleving av å gå tilbake i tid, til enklare kår og mindre vektlegging av sminke og utsjånad (sitat 76 s. 203).

Basert på ungdommane sine refleksjonar framstår friluftsliv annleis, enklare og meir primitivt både når det gjeld det fysiske miljøet, men òg når det gjeld det sosiale miljøet. Ein kan snakke om opplevde kontrastar til kvardagen i form av endringar i tid og rom (Bentsen, Andkjær et al., 2009). Endringar og kontrastar som påverkar ungdommane si deltaking, samhandling og læring.

Den opplevde kontrasten til kvardagen heng igjen saman med skulen si tilrettelegging av friluftsliv. Kontrastane til kvardagslivet kjem klarast fram i datamaterialet frå Rødteigen skule. Både lokalisering av aktivitetar og lengde på turen verkar inn på den opplevde miljøendringa. Kanoturen og hundesledeturen varer i 3-7 dagar og er plassert i lite tilrettelagte naturområder, godt utanfor allfarveg. Ungdommane hadde tilgang til mobiltelefonar på enkelte av turane. Mobildekninga varierte derimot stort, og gjorde mobiltelefonen til eit mindre relevant reiskap i friluftslivet enn i kvardagen. Overnatting føregjekk i telt, lavvo eller primitive hytter, og kano eller hundeslede var framkomstmiddel.

Dagsturane på Skogtjern representerte ikkje på same måten ein kontrast til kvardagslivet. Turane var gjennomgåande lokalisert nærare sivilisasjonen, og det *annleise* og *enkle* kom ikkje like tydeleg til uttrykk i ungdommane sine refleksjonar. Det framkom likeeins av observasjonane at det ikkje var uvanleg å ha med eller bruke mobiltelefon på turane. Fråveret av kvardagsleg kommunikasjon og elektroniske hjelpemiddel er såleis ikkje like tydeleg i datamaterialet frå Skogtjern.

Katrine frå Skogtjern framhevar likevel andre trekk ved miljøendringa i friluftsliv, som er relevante å trekke fram. Ho gir uttrykk for korleis det å komme «ut på tur» hjelper henne å legge bort utfordringane heime (sitat 78 s. 204). Det kan tolkast som om ho endrar fokus og blir oppteken av andre ting når ho kjem ut: «Kan ha det koselig ute selv om man har det dritt hjemme.» Ho gir ikkje uttrykk for same oppleving knytt til miljøendringa frå heimen til

skulen: «Man kan ha det koselig inne også, men ikke på same måten.» Ho forklarar forskjellen mellom det å vera ute og inne med ei endring i aktivitetsnivå.

Den *aktive kroppen* kan såleis framstå som ei *annleis* og sentral side ved miljøendringa i friluftsliv. Katrine gir uttrykk for korleis ho legg bort utfordringane heime, gjennom å vera aktiv ute. Det å komme ut på tur og vera aktiv utgjer ein pause og ein kontrast til vanskelege situasjonar heime. Det kan tolkast som om tankar og uro heime kan stenge for hennar nærvær i ulike læringssituasjonar. Ho gir uttrykk for korleis aktiviteten ute gjer at ho lettare kan legge bort dei vonde tankane ei stund, og hjelper henne til å fokusere på andre ting. Tidlegare presentasjon og drøftingar av Katrine si læringshistorie underbyggjer korleis Katrine tileignar seg kunnskap i situasjonar kor ho kan ta alle sansane i bruk og vera i aktivitet (sjå s. 107).

Den aktive kroppen kan i seg sjølv representere ein kontrast til ungdommane sitt kvardagsliv. Ei oversikt over norske studiar på det fysiske aktivitetsnivået i fritida løfta for fleire år sidan fram fråfallet frå fysisk aktivitet i ungdomsåra. Aktivitetsnivået til born og unge vart merkbart redusert frå 13-15 års alder. Andelen inaktive auka i 13 års alder, og andelen aktive vart redusert frå 15 års alder (Søgaard, 2000). Liknande nedgang i ungdom sitt aktivitetsnivå vart påpeikt gjennom forskingsrapportar frå prosjektet «Ung i Norge» (Krange & Strandbu, 2004). Dei nemnte studiane indikerer at kvardagen til ungdom i lita grad er prega av fysisk aktivitet. Det er tidlegare argumentert for ei auke i aktivitetsnivået når born og unge rører seg i natur (avsnitt 8.1). Den aktive bruken av kroppen i friluftsliv kan såleis framhevast som ein kontrast til ungdommane sin kvardag, og på den måten representere ei side ved miljøendringa i friluftsliv. Det er likevel verdt å nemne at denne miljøendringa ikkje framstår større nå enn tidlegare. Dei nemnte studiane understrekar derimot ein stabilitet i utviklinga av det fysiske aktivitetsnivået til ungdom. Basert på desse rapportane er det ikkje grunn til å hevde at ungdom er mindre aktive nå enn før.

Ungdommane omtalar miljøendringa som ei side ved friluftsliv som læringslandskap. Dei framhevar endringar i form av det annleise i eit enklare og meir primitivt fysisk og sosialt miljø, og det annleise i ein aktiv kropp. Det er vidare interessant å stille spørsmål ved kva dei opplevde endringane i friluftsliv har å seie for deira oppleving av sosial læring. Korleis kan miljøendringa i friluftsliv framstå som eit pedagogisk potensial knytt til sosial læring?

## Pedagogiske potensial i miljøendring

Det situasjonelle ved vår sosiale fungering kan takast vare på i læringssituasjonar gjennom variasjon av aktivitet, situasjon, relasjon og kultur. «Varying the circumstances of learning might contribute to more flexible application of its principles. So that the socio-cultural idea of 'we do things like this here' is extended to 'things can be done like this in these situations.'» (Waite, 2011, s. 206). Endring av læringsmiljø og kontekstuelle rammer kan såleis ha verdi i seg sjølv, uavhengig av kva kontekst ein endrar frå eller til. Det ligg eit ibuande pedagogisk potensial i sjølve miljøendringa. Spørsmålet er likevel om miljøendring i friluftsliv kan forståast som særeigen med eigne pedagogiske kvalitetar.

Friluftsliv er presentert som ei endring frå den *verkelege kvardagen* til ei *annleis verd*. Ei annleis verd, men med *verkelege og reelle sosiale situasjonar*. Ungdommane omtalar ikkje iscenesette problemløysingsoppgåver eller vektlegging av risikofylte aktivitetar, slik tradisjonane er innafor programtilnærmingar til friluftsliv. Derimot vektlegg ungdommane reelle situasjonar som krev praktisering av reelle dugleikar og reelle vurderingar. Ungdommane sine vurderingar og handlingar føregår likevel i ein annleis kontekst. Ein kontekst ungdommane omtalar som enklare og meir primitive, i form av minimering av kvardagsleg utstyr, elektroniske hjelpemiddel og sosiale medium, og minimering av sivilisasjon og kulturelle inngrep. Ei slik minimering kan forståast som ei forenkling av den sosiale konteksten der målsettingar, oppgåver og konsekvensar trer tydelegare fram for den enkelte. Framheving av den aktive kroppen synleggjer samstundes den eventuelle nytte og skade av bidraget til den enkelte. Samhandlinga mellom menneske framstår såleis direkte, kroppsleg og som eit naudsynt premiss av deltakinga i friluftsliv. Ei slik tydeleggjering av ulike faktorar i sosial samhandling kan representere eit pedagogisk potensial når det gjeld sosial praktisering og refleksjon.

Opninga for *rollebytte og endring av faste mønster* kan likeeins forståast som eit pedagogisk potensial basert på miljøendring. Ungdommane og dei vaksne innehar ofte tileigna og gjevne roller i ein klasse. Roller som i større eller mindre grad er utviklande. Roller prega av individuelle kvalitetar, relasjonelle kvalitetar og kontekstuelle tilhøve. Ei endring av miljø kan opne for justeringar av slike roller og mønster. Ny eller annleis kunnskap vert framheva og synleg, og den enkelte får vist nye sider ved seg sjølv. Dei fleste ungdommane gjer greie for ei betre kjennskap til eigne dugleikar, basert på deltakinga i friluftsliv (avsnitt 5.1).



Ungdommane kan såleis både oppdage og vise nye sider ved seg sjølv i fellesskapet. Anten i form av kunnskap eller i form av manglande kunnskap. Konforme roller kan såleis bli utfordra og endra.

Det at gruppa er den same i klasserommet og i friluftsliv utgjer likevel ei utfordring når det kjem til potensielle endringar av roller. Det er fort at dei fastsette mønster blir tatt med inn i nye læringskontekstar. Til dømes kjem relasjonen mellom Kristine og dei andre ungdommane på Rødteigen både til uttrykk på kanoturen og på skulen. Opplevinga av fellesskap og etablering av felles minner frå friluftsliv som ei «annleis verd» kan likevel framstå som eit pedagogisk poeng.

Det at Katrine opplever å legge bort utfordringar i heimemiljøet når ho er aktiv i naturen, vitnar om eit pedagogisk potensial i å klargjere for læring. Eg forstår henne slik at den aktive kroppen opnar for sanselege inntrykk, som igjen styrer hennar merksemd i friluftsliv. Gjennom denne merksemda opnar ho for å vera til stades i situasjonen, utan at dei vanskelege heimeforholda forstyrrar i stor grad. Ho set såleis ord på korleis den aktive kroppen kan sanse og hjelpe tanken i retning av nået. Ein situasjon eller aktivitet kan ikkje fange hennar merksemd aleine, men den aktive relasjonen mellom henne og situasjonen innbyr til å halde fokuset her og nå.

Val av tid og lokalisering påverkar erfaringsgrunnlaget i friluftsliv, og såleis læringspotensialet. Ei medviten pedagogiske planlegging kan såleis påverke ungdommane si oppleving av eiga læring i friluftsliv, gjennom val av tid og rom. Bålet kan representere ei side ved det annleise og enkle i friluftsliv. Det kan likeeins framstå som ein sosial læringsressurs i seg sjølv.

## 9.3 Bålet som samlingsplass

### 9.3.1 Presentasjon av datamaterialet

Basert på observasjonane framstår tilrettelegging av bålplassen og samhandlinga rundt bålet som ein sentral del av det sosiale læringslandskapet i friluftsliv. Plassering og opparbeiding av bålplassen utgjer til dømes ein kjerne i etableringa av leirplassane på kanoturen til Rødteigen. Det vart plassert tømmerstokkar til å sitje på rundt grua, og grua blei steinlagt. Observasjonar gir uttrykk for korleis ungdom og vaksne samlast rundt bålet ved ledige stunder:

*79. observasjon:*

Bålplassen fungerer som samlingsplass for både ungdommane og dei vaksne. Vaksne og ungdommar sit i ring rundt bålet og praten går jamt. Ungdommane går fram og tilbake mellom bålplass og ulike aktivitetar. Dei trekker tilbake til bålplassen når dei er ferdige med aktivitet.

Bålet framstår som ein samlingsplass for ungdom og vaksne på denne turen. Den samlande funksjonen til bålet blir understreka gjennom vektlagt opparbeiding og plassering. I tillegg framstår bålet sentralt i tilbereding av mat og som samlingsplass for måltida på turen.

Fleire av ungdommane framhevar samlande eigenskapar og kvalitetar ved bålet under intervjuet. Ellen fortel følgjande:

*80. sitat:*

Det er mye koseligere med bål som varmer, sånn at vi ser hverandre, og lyser opp og sånn.

Ellen framhevar bålet som ein koseleg samlingsstad. Ho peikar på verdien av bålet som varmekjelde og som lyskjelde. Anne framhevar i tillegg den avslappa og positive samtalen som oppstår mellom ungdom og vaksne rundt bålet:

*81. sitat:*

Vi prater jo mye her på skolen òg, men da er det liksom mer ting vi skal få unnagjort, da. Også er det prating og sånn etter det liksom. I pausen og sånn er det mye prating. Men på tur, så er det jo prating, og vi har det koselig, og kan sitte rundt bålet. Ja, det er kjempehyggelig.

Anne framhevar den uformelle praten og opplevde hyggen rundt bålet. Liknande kvalitetar ved samtalen rundt bålet framkjem i observasjonar frå Skogtjern:

*82. observasjon:*

Knut (vaksen), Petter (vaksen) og Markus samlar og kløyver ved og byggjer opp bålet. Bålet tek fyr, og alle finn seg ein plass å sitje nær bålet.

Det er god tone mellom dei vaksne og Markus. Praten går jamt, og ulike tema blir tatt opp: Sortering av avfall, prisstigning på bustadar, kjøp av ny bustad, elg-, hjort- og rådyr jakt, mekking på sykklar, trail og sjukdom i Markus sin familie. Alle deltek i alle tema. Sjølv om enkelte tema er starta av dei vaksne, kjem Markus med relevante og deltakande spørsmål og innspel.

Observasjonen indikerer ei aktiv og likeverdig samhandling mellom ungdom og vaksne rundt bålet. Markus framstår som deltakar i samtalen på lik linje med dei vaksne, og bålet verkar ha ei sentral rolle for å samle den vesle gruppa. Stemninga er avslappa og samtalen går jamt i nærare to timar.

Kristine er den einaste av ungdommane som gir uttrykk for misnøye med bålet som definert samlingsplass. Observasjon 38 (s. 143) vil delvis bli presentert igjen for å kontekstualisere ubehaget som kan ligge i bålet si samlande kraft:

*83. Observasjon:*

Kristine set seg utanfor ringen, dreg hatten ned i ansiktet og spikkar på ein pinne. Ringen rundt bålet vert omtala som «Karmagrensa» av dei vaksne. Erling ber Kristine setje seg inn i ringen fleire gonger. Kristine svarar nei og fortsett med spikkinga. (...) Etter fem minutt set ho seg inn i ringen etter ny påminning. Ho fortset å spikke, sit med krumma rygg og har hatten ned i augene. Ho ser heile tida ned i bakken medan ho spikkar på ein pinne. Slik sit ho heile kvelden, heilt til ho går inn i lavvoen for å leggje seg.

Kristine uttrykker misnøye i situasjonen rundt bålet. Under intervjuet fortel ho følgjande frå den observerte situasjonen:

*84. sitat:*

Det var ikke så lenge jeg holdt på med spikkinga da, siden Erling tvang meg til å sitte med de andre. Jeg har liksom ikke noe å si, når jeg er sammen med de andre. Men det var bare kjedelig å høre på de, for de snakker så mye kjedelige ting. Ja, sånne unødvendige ting. Når jeg for eksempel sier noe, så hører ikke de andre etter, så det er ikke noen vits å si noe da. Erling tvang meg med å sitte med de andre. Så strenge er de. Alle skal være sammen.

Kristine formidlar fleire gonger ei oppleving av tvang, knytt til samlingane rundt bålet. Ho gir uttrykk for misnøye med å delta i samtalen og samhandlinga rundt bålet, både gjennom sine utsegner og gjennom sine handlingar.

### 9.3.2 Tolkingar av bålet som læringsressurs

Observasjonar og intervju framhevar bålet som ein *konkret samlingsplass* i friluftsliv. Ein samlingsplass for mat, hygge og prat (observasjon 79 s. 210). Vidare gir ungdommane uttrykk for bålet som *sansekjelde* i eigenskap av varme og lys (sitat 80 s. 210). Bålet er sanseleg og nært gjennom syn, lukt, hørsel, smak og taktile sansar. Samstundes er bålet praktisk og naudsynt i dei situasjonane det framtrer i friluftsliv: Det varmar når kulda sig innover leirplassen, det lyser opp og samlar deltakarane når mørket fell på, og det gir varme til matlaging eller til tørking av våte klede. Bålet har såleis ein samlande funksjon i lys av eit *nytteaspekt* for den enkelte, som kjelde til varme, lys og næring. Samstundes representerer bålet ein *eigenverdi* basert på dei sanselege og uformelle opplevingane av seg sjølv og andre.

Det *kroppslege, non-verbale samværet* mellom menneske er løfta fram i fleire utviklingsteoriar, og ofte tidfesta til spedbarnsalder. Stern (2003) beskriver fire ulike opplevingar av sjølv, som kvar og ein gir opphav til ulike relasjonsområder. Stern knyter dei ulike opplevingane av sjølv til den alder dei først oppstår, men understrekar korleis dei ulike formene vil sameksistere og vera aktive gjennom heile livet. Den første fasen omhandlar opplevinga av eit gryande sjølv frå fødselen av, og handlar om det *å vera*. I relasjonsområdet handlar dette om *å vera saman, sanse og oppleve kvarandre*.

Ungdommane gir uttrykk for ei ro og eit avslappa samvær rundt bålet. Den stille stunda rundt bålet framstår i seg sjølv samlande, og gir uttrykk for ein sosial sameksistens mellom dei som er til stades. Ungdommane omtalar eit fellesskap basert på det *å vera saman, sanse og oppleve kvarandre* rundt bålet. Dette sanselege, non-verbale samværet kan forståast i trå med den første utviklingslinja til Stern, og understrekar korleis menneske i alle aldrar vekslar mellom dei ulike relasjonsområda. Det framstår meningsfullt å bare *vera* og *sanse seg sjølv* i møtet med bålet som sansekjelde. Ungdommane kjenner på varmen, dei ser på lyset frå flammene og høyrer knitringa i veden som brenn. Opplevinga av sjølv i dette samværet vil likeeins påverke forholdet til andre menneske. Innafor kroppsfenomenologiske tilnærmingar til forskning er det i den samanheng framheva korleis eigenkroppen er tufta både på ein

subjektiv eksistens og ein sosial sameksistens. Ungdommane si oppleving av fellesskap basert på sanselege og eksistensielle opplevingar rundt bålet gir meining innafor ei slik tilnærming.

*Samtalane* rundt bålet er likeeins framheva i datamaterialet. Samtale kan plasserast innafor den fjerde utviklingslinja; opplevinga av verbalt sjølv (Stern, 2003). Det verbale sjølvvet opnar for at ein kan vera saman med andre på ein ny måte. Ein har eit nytt reiskap for å gjere seg forstått og for å forstå andre. Den språklege kommunikasjonen avheng av ei utvikling innafor dei tre andre utviklingslinjene; samværet innafor eit gryande sjølv, samspelet innafor eit kjernesjølv og den gjensidige forståinga innafor eit subjektivt sjølv. Alle relasjonsområda gir klangbotn for språket og samtalane.

Analysane av datamaterialet indikerer ulike nyansar innafor *samtalen rundt bålet*. Anne framhevar roen rundt samtalane. Ho understrekar at dei pratar saman på skulen òg, men at praten då blir meir styrt av arbeidsoppgåver og pausar: «Vi prater jo her på skolen òg, men da er det liksom meir ting vi skal få unnagjort. (...) I pausen og sånn er det mye prating.» (sitat 81 s. 210). Seinare i sitatet framhevar ho: «Men på tur, så er det jo prating, og vi har det koselig, og kan sitte rundt bålet. Ja, det er kjempehyggelig.» Det kan tolkast som om det er ein særeigen ro rundt samtalen ved bålet. Det er tid til å vera i samtalane, og dei blir ikkje avbrotne av utanforståande avtalar eller strukturar.

Observasjonen frå ein dagstur med Skogtjern (observasjon 82 s. 211) synleggjer likeeins ei *likeverdige og aktiv deltaking i samtalen* rundt bålet. Samhandlinga mellom Markus og dei vaksne framstår uformell og jamstilt, og praten flyt lett i nærare to timar. Ulike dimensjonar kan påverke flyten og deltakinga i denne samtalen. Eit sentralt poeng er storleiken på gruppa. Det er i denne situasjonen ei lita gruppe på tur, med berre ein ungdom, to vaksne frå skulen og meg som observatør. Det er gjerne lettare å ta ordet og halde på ordet når gruppa er lita. Det framkjem likevel av observasjonane at den likeverdige samtalen ikkje pregar heile dagsturen på same måten som den syner seg rundt bålet. På resten av turen er det eit klarare skilje mellom ungdom og vaksne. Bålet framstår såleis som ein kontekstuell faktor som verkar samlande på gruppa, og som innbyr til aktiv deltaking og jambyrdig samtale.

Datamaterialet indikerer ein variasjon av ulike typar sjølvopplevingar og relasjonelle opplevingar, frå det non-verbale samværet til dei verbale samtalane. Bålet opnar for

variasjonar i oppleving og uttrykksform. Gjennom sin praktiske og samlande funksjon opnar bålet for samvær og samtale, og kan tolkast som ei *kjelde til fellesskap*. Liknande erfaringar kjem til uttrykk hjå elevar og lærarar tilknytt uteskular. «Flere Lutvann-lærere ser på bålet som friluftslivets sjel og noe som er uunnværlig i uteskole. (...) For Lutvann-elevne synes bålet å fungere som et naturlig samlingspunkt som bidrar til å skape hygge og trivsel.»

(Jordet, 2007, s. 234) Vidare gir lærarane uttrykk for ein eigen kvalitet og ro kring samtalane i uteskolen. Ei ro og kvalitet som i særleg grad oppstår i lavvoen eller rundt bålet. Bålet som naturleg samlingspunkt og som «friluftslivets sjel» er gjenkjenneleg i mitt datamaterial. Dei vaksne framhevar den samlande krafta i bålet og tydeleggjeringa av eit opplevd fellesskap i si omtale av ringen rundt bålet som «Karmagrensa» (observasjon 83 s. 211).

Karmagrensa framstår som ei *definering av energien og krafta i fellesskapet* i friluftsliv, og forsterkar inntrykket av ei særeigen sosial samhandling. Friluftsliv føregår avskjerma frå den enkelte sin kvardag og vanlege nettverk (avsnitt 9.2). Gruppa på tur er lita, og gjer det vanskeleg å gøyme seg bort. Ellen understreka tidlegare mangelen på alternative aktivitetar og samhandlingspartar i friluftsliv, og korleis konteksten la opp til samhandling og samtale. Det er ikkje andre val, sa ho, enn å snakke saman og bli kjent: «Det er ikke så veldig mye annet å gjøre oppi en skau.» (sitat 41 s. 147). Bålet opnar for samhandling og samtale, og kan ha ei forsterkande rolle når det gjeld å synleggjere og definere fellesskapet i friluftsliv. Bålet kan såleis tolkast som ei konkretisering av fellesskapet i friluftsliv. Ein stad og eit klima kor fellesskapet utviklar og stadfestar sitt engasjement og repertoar, og utfordrar medlemskapet. Kva så når fellesskapet framstår krevjande i friluftsliv?

Variert deltaking i fellesskapet er tidlegare omtalt (avsnitt 6.5) og kan bidra til å nyansere det opplevde fellesskapet. Tydeleggjering og definering av fellesskap vil ofte opplevast ulikt for den enkelte. Kristine uttrykker misnøye og ubehag knytt til fellessamlingar rundt bålet (observasjon 83 og sitat 84 s.211). Ho går bort frå bål fellesskapet og sett seg utanfor ringen, og gir kroppsleg og verbalt uttrykk for motstand mot å delta på fellessamlingane. Fleire ungdommar kommenterer i etterkant Kristine si åtferd ved bålet, noko som understrekar den observerbare handlinga. Hennar uttrykksform minner om det utfordrande trekket ved fellesskapet i friluftsliv, og korleis *fellesskapet kan framstå påtvinga*. Handlingane kan tolkast som ei markering av avstand til fellesskapet eller manglande tryggleik og dugleik til å delta.

Tordsson (2010) problematiserer ei manglande forskning på det sosiale fellesskapet i friluftsliv. Samstundes framhevar han enkelte kvalitetar basert på eigen erfaring. Mellom anna peikar han på møtet med sosialt og psykisk krevjande situasjonar i friluftsliv. Han framhevar det naudsynte i å arbeide seg gjennom utfordringane, i mangelen på å kunne gå frå kvarandre. Det kan framstå som om det å arbeide seg gjennom utfordringar er ein einsarta måte å handle og reagere på i møtet med utfordringar i friluftslivet. Datamaterialet indikerer derimot nettopp variasjonen i ungdommane sine handlingar og reaksjonar. Ungdommane gir uttrykk for varierte strategiar når det gjeld å møte utfordringane kring eit avgrensa og delvis påtvinga fellesskap på tur. Ellen er til dømes aktivt deltakande i samhandling og samtale, og ho framhevar det positive i å *måtte* bli kjent med dei andre. Kristine har større vanskar med å tilpasse seg fellesskapet og å bli akseptert av fellesskapet. Ho reagerer med å markere avstand til ungdom og vaksne på turane. Ein kan såleis seie at bålet framstår som samlande på godt og vondt, noko som verkar inn på forståinga og tilrettelegginga av bålet som læringsressurs.

### **Bålet som eit pedagogisk potensial i friluftsliv**

Ungdommane sine omtalar av varme, lys, ro, samtale og kos vitnar om mange hyggelege og utviklande opplevingar rundt bålet, og ei opning for utvikling av fellesskap og samværsform. I pedagogisk samanheng vert likevel det gjentakande budskapet om å *sjå den enkelte* nok ein gong synleggjort i datamaterialet. Blikket for den enkelte sine utfordringar og reaksjonar framstår sentralt for å skape vilkår for personleg og sosial utvikling.

I tillegg aktualiserer analysane ei bevisstgjerings knytt til relasjonsformene innafor det non-verbale samværet. Samværet rundt bålet forsterkar ei gryande oppleving av seg sjølv og andre. Det ligg såleis eit potensial for sanseleg «væren» og sanseleg samvær. Det å bare *vera saman og erfare verden i andres nærvær* kan i seg sjølv gi grunnlag for verdifull sosial læring. I pedagogisk samanheng handlar det i stor grad om å møte ungdommane i det sanselege samværet. Ein må som pedagog tillate roa og det å bare *vera* i fellesskapet.

Vidare framhevar analysane «den gode samtalen» rundt bålet. Språket gir oss ein reiskap for å forstå og gjere oss forstått. Me kan snakke om oss sjølv, om egne kjensler og ønskjer, og me kan sjå oss sjølv utanfrå. Det ligg eit læringspotensial i samtalen som ofte er framheva gjennom fokuset på refleksjon. John Dewey (1996) framheva i si tid refleksjon som

avgjerande for erfaringsdanning. Den aktive handlinga med påfølgande konsekvensar låg til grunn for refleksjonane. Engelsk-amerikanske tilnærmingar til Outdoor Education byggjer i stor grad på erfaringspedagogikken til Dewey, og vektlegg refleksjon som ein sentral komponent i arbeidet med personleg og sosial utvikling. Arbeidet blir då strukturert og tilrettelagt med tanke på refleksjon i etterkant av aktivitetar (Priest & Gass, 2005).

Refleksjon og verbalisering av opplevingar vil kunne rette fokuset mot eit uttalt læringsmål, som i denne samanheng er sosial læring. Som pedagog kan ein ved hjelp av språket bidra til ei bevisstgjerings av dei erfaringane gruppa har hausta i friluftsliv. Det er likevel verdt å nok ein gong minne om den tause og handlingsbaserte dimensjonen ved sosial kunnskap, som språket ikkje kan famne. Stern (2003) påpeikar i den samanheng det dobbelte ved språket, som både foreinar og avgrensar. Heilskapen i våre opplevingar omfattar alle sansane. Språket yt såleis ikkje rettferd til heilskapen i opplevingane, då berre delar av opplevingane kan setjast ord på. Enkelte kritiserer òg vektlegginga av refleksjonen si rolle i outdoor learning. Dei hevdar at refleksjon og prosessering, slik det er praktisert, lausriv erfaringane frå konteksten og relasjonane dei føregår i (Wattchow & Brown, 2011).

Samtalar og refleksjon rundt bålet kan sjåast som ei lausriven kognitiv akt, men òg som ei implisitt og eksplisitt refleksjon i erfaring. Refleksjon kan omhandle sanselege erfaringar her og nå. Erfaringsnære augneblinkar kan bringe fram situasjonsbestemte tema, som igjen kan opne for vidare og meir abstrakte assosiasjonar. Læringspotensialet kan såleis ligge i den «gode samtalen», der pedagogen si rolle igjen er å vera nærværande og til stades.

Pedagogen kan gripe ungdommane sine verbaliseringar, vera lyttande, stille spørsmål og spinne vidare på tema. I tillegg kan pedagogen muleggjere refleksjonar rundt gitte utfordringar eller mulegheiter erfart i fellesskapet, retta mot målsettingane ved turen. Ein skal samstundes vera vår for korleis strukturering og pedagogisk nyttiggjering kan øydelegge for den uformelle og avslappa samhandlinga og samtalen ungdommane knyter til bålet som læringsressurs.

Datamaterialet indikerer korleis ungdommane rører seg i ulike relasjonsområder, og framhevar verdien i samværet og i samtalen rundt bålet. Dei vaksne si evne til å røre seg saman med ungdommane, og deira medvit om kva område ein rører seg innafor, framstår



såleis avgjerande for å ivareta bålet som læringsressurs i friluftsliv. Ungdommane sine beskrivelsar av vaksenrolla vil avslutningsvis bli gjort greie for.

## **9.4 Ei dynamisk vaksenrolle**

### **9.4.1 Presentasjon av datamaterialet**

Vaksenrolla i denne undersøkinga er utøvd av både lærarar og miljøarbeidarar ved dei to skulane. Datamaterialet indikerer eit opplevd mangfald av relasjonar i friluftsliv, som vidare vil bli presentert for å klargjere opplevingane av vaksenrolla.

#### **Deltakande relasjon**

Ungdommane framhevar dei vaksne som deltakande i ei kroppsleg samhandling i friluftsliv. Vaksne og ungdommar arbeider side om side i aktivitetane på tur, når dei padlar kano, plukkar nyper eller lagar bål. Markus vektlegg dei vaksne si deltakande rolle på følgjande måte:

*85. sitat:*

Da sitter de ikke bare å kjefter og sånn. Men da gjør vi mer ting og sånn.

Markus understrekar ei endring frå dei vaksne si korrigerande rolle på skulen til ei meir deltakande rolle i friluftsliv: «da gjør vi mer ting». Vidare deltek ungdom og vaksne meir jambyrdig i «livet» på turen. Eit liv som går utover rammene og timane på ein vanleg skuledag. Kristine fortel korleis ho vart betre kjent med Lene på kanoturen:

*86. sitat:*

Ja, hun lå jo sammen med oss. Så det var lettere å bli kjent.

Overnattingsturar strekker seg utover tidsperspektivet på skulekvardagen, og opnar for nye situasjonar og roller for deltaking. Kristine fortel korleis ho vart betre kjent med Lene, då dei delte lavvoen første natta på kanotur.

Ei deltaking basert på opplevinga av å bli sett og lytta til framkjem i intervjuar med ungdommane. Ungdommane framhevar det å «prate sammen», «slappe av sammen» og «lærere som lytter», når dei omtalar deira samhandling med vaksne i friluftsliv. Dei vaksne

har ei aktiv, deltakande rolle når det gjeld formidling og lytting i samtalen enn på skulen.

Marte uttrykker følgjande:

*87. sitat:*

De lytter mer. Også føler jeg at man liksom bryr seg mer. Når du sier et problem til de, så tar de problemet med en gang. De sier ikke ja ja, det er ikke noe problem, eller ... ja, det kan vi fikse i morgen. De er liksom der når det skjer. De er ikke andre steder. Så jeg synes de er veldig flinke. Fordi jeg føler liksom at de bryr seg mer om elevene, da.

Marte set ord på lærarane si evne til å lytte og bry seg. Lærarane framstår nærverande og til stades: «de er liksom der når det skjer.»

### **Veiledande relasjon**

Dei vaksne si veiledande rolle syner seg i praktiske og sosiale situasjonar på tur, som ved oppsetting av telt og lavvo, padling av kano eller snuing av kano som har velta. Dei vaksne støttar ungdommane si gjennomføring ved å forklare, vise eller korrigere.

*88. observasjon:*

Dan og Rune tek dei ulike delane ut av teltposen, og legg teltduken ut på bakken. Dei ser rundt på dei to andre telta. Lars (vaksen) hjelper dei litt, fortel korleis dei skal setje teltet saman og tek tak i teltstengene og viser kor dei skal festast til teltduken. Gutane brukar tid på å få opp ytterteltet med stenger og pluggar. Teltet står litt skeivt, og blir veldig slapt. Dei får hjelp av Lars undervegs, og får på plass inner-teltet etter kvart.

Lars fortel og viser Dan og Rune korleis dei skal setje opp teltet. Ingen av ungdommane har gjort dette før. Ungdommane er usikre, og blikket deira søkjer Lars ved fleire anledningar. Dei spør ikkje direkte om hjelp, men tek i mot tilbodet om hjelp.

Vidare framkjem dei vaksne si veiledande rolle i sosiale samanhengar:

*89. observasjon:*

Dan helsar på Einar, som skal vera guide og kjentmann på turen. Han tek laust i handa til Einar og seier namnet sitt, medan han ser ein annan veg. Marit (miljøarbeidar) tek tak i handa til Dan, ser han i auga og seier: «Sånn gjør du Dan. Se folk i øya, og skikkelig handshake.» Medan ho snakkar tek ho handa til Dan og gjev eit fast handtrykk. «Sånt lærer du her på skolen,» seier Marit. Dan gjer som ho seier; klemmer hardare i handa til Marit. «Sånn ja», gjentek Marit, «ikke sånn» (tek laust i handa), «ikke sånn» (klemmer veldig hardt), «men sånn, det er passe» (tek godt tak i handa til Dan). «Da er det tak i deg, da gjør du det på ordentlig». «Ok» svarar Dan.

Marit viser og forklarar Dan korleis han skal helse på folk han ikkje har møtt før. Ho framhevar førsteinstrykket som ligg i eit handtrykk. Marit har ansvar for opplæring i sosiale dugleikar ved Rødteigen skule. Opplæringa er del av timeplanen på skulen og byggjer på eit sosialt treningsprogram.

### **Motiverande relasjon**

Ungdommane framhevar dei vaksne si motiverande rolle i gjennomføring av oppgåver, aktivitetar og turar. Mellom anna framkjem indirekte og direkte ros som ei motiverande handling i datamaterialet. Åse si omtale av Pål og ein medelev i klatreveggen er eit døme på indirekte ros av ungdommane:

#### *90. observasjon:*

Åse fortel meg om gutane sin framgang i klatreveggen. Ho seier at begge er blitt svært flinke til å klatre, at dei er raske og sterke. Ho kommenterer særleg Pål og hans utvikling frå å frykte klatreveggen, til å meistre nye ruter og ta nye utfordringar.

Observasjonen beskriv innhaldet i ein samtale mellom Åse og meg, med begge gutane til stades. Åse fortel om gutane si framgang i klatreveggen. Eg fyller seinare ut med konkrete døme frå den gjennomførte klatreøkta. Ungdommane er lyttande deltakarar til samtalen og smiler når dei blir nemnt.

Fleire ungdommar framhevar ros som sentralt for deira oppleving av meistring. Katrine understrekar korleis ros har vore avgjerande for å bli medviten eigne evner og dugleikar (sitat 4 s.107): «Fordi du får skryt av lærerne. Ja, det hjelper det. Det er ikke så mye som skal til egentlig.»

Dei vaksne motiverer òg gjennom støttande og oppmuntrande utsagn. Ellen framhevar Marit (miljøarbeidar ved Rødteigen) si støtte og oppmuntring på hundesledeturen:

#### *91. sitat:*

Hvis ikke Marit hadde vært der, så tror jeg kanskje ikke jeg hadde helt klart det. For Marit var veldig støttende og var liksom; «dette klarer du Ellen», og «dette blir fint», og «dette er innmari koselig», og «i morgen er det innmari hyggelig hytte». Hun motiverte meg veldig mye, da.

Ellen var einaste jenta på denne hundesledeturen, og ho grudde seg difor til turen. Marit var ei av fire vaksne som deltok på turen, og den einaste kvinna. Ellen formidlar korleis støtta og

kontakten med Marit framstår som avgjerande for hennar gjennomføring av turen: «Hvis ikke Marit hadde vært der, så tror jeg kanskje ikke jeg hadde helt klart det».

### **Omsorgsrelasjon**

Fleire ungdommar framhevar ei opplevd omsorg i friluftsliv. Marte fortel korleis ho fekk låne klede av Åse og Erling, då ho velta i kano og blei våt. Ellen fortel korleis Erling passa på at ho haldt varmen då ho sov, på hundesledeturen:

*92. sitat:*

**Ellen:** Jeg syntes det var litt kaldt noen ganger. Men Erling kom inn om morgenen også pleide han å brette over soveposen hvis jeg hadde sparka den av meg. Også la han pledd over meg, så han passa veldig godt på meg, da.

**Intervjuar:** Kvifor trur du han gjorde det?

**Ellen:** Jeg vet ikke, jeg. De skulle vel ta litt vare på meg, siden jeg var den eneste jenta og sånn, da. Og for å være snill.

Ellen framhevar Erling sine handlingar og knytt dette til hans vilje til å ta vare på henne. Fleire av ungdommane uttrykker liknande opplevingar av å bli tatt vare på når dei møter utfordringar på turane.

### **Grensesettande relasjon**

Dei vaksne si markering og formidling av grenser er synleg på begge skulane, men uttrykksmåten varierer. Ungdommane ved Rødteigen gir uttrykk for at dei vaksne har eit overordna ansvar på turane, som fell naturleg. Dei problematiserer ikkje at dei vaksne set grenser eller i kva grad dei vaksne er for strenge eller ikkje. Observasjonar frå Rødteigen dannar eit bilete av vaksne som formidlar beskjedar og reglar på ein tydeleg måte. Dei sørgjer gjennomgåande for å samle heile gruppa før beskjedar vert formidla. Følgjande situasjon er frå kanoturen:

*93. observasjon:*

Gruppa nærmar seg leirplassen, og rektor samlar alle før kanoane når land. Fleire av elevane ønskjer å bade når dei kjem fram. Rektor gir beskjed om at ingen får bade før alt utstyr er bært opp til leirplassen, telt er satt opp og bålet er gjort klart. Ingen elevar seier mot dette.

Erling (rektor) samlar gruppa, og formidlar vidare arbeidsoppgåver. Han markerer grenser for badinga, og er i forkant av situasjonen som kan oppstå når ungdommane går i land.

Datamaterialet frå Skogtjern indikerer ei anna form for grensesetting, prega av uføresette endringar av planar, uklare og strenge reglar, uklare beskjedar og varierende handheving av reglane. Ei omfattande utprøving av grenser kjem likeeins til uttrykk i ungdommane si samhandling med vaksne på Skogtjern (kapitel 7.2). Ungdommane er unisone i sin frustrasjon knytt til handhevinga av reglane ved skulen. Katrine fortel:

94. *sitat:*

Nå er det blitt veldig strengt med regler og sånn, i forhold til det det var i fjor. Hvis vi skal ned til vannet for eksempel må vi ta på svømmevest, selv om vi skal være på land. Det måtte vi ikke før. Så blir vi fotfulgt over alt da, og det er jo ikke noe særlig det heller.

Katrine uttrykker frustrasjon over nye reglar og måten dei vert handheva på. Ho opplever at dei vaksne handhevar reglane ved å fotfølgje ungdommane, og utdjupar:

95. *sitat:*

**Katrine:** De er så strenge hele tiden. Det er ikke unntak i det hele tatt, vet du. Knut er ikke så ille, da, men Kamilla er faktisk ille. Hun er jo grei hun og altså, men hun er ille når det gjelder den grensesettinga si og regler. Huff.

**Intervjuar:** For det er så mange reglar, eller fordi hu er så streng på dei reglane som er?

**Katrine:** Ja, også følger hun dem til punkt og prikke. Skulle tro hun hadde faen meg hele regelboka på tusen sider oppe, vet du. For det er et eller annet hele tida.

I tillegg til at reglane er mange og blir følgt tett opp, formidlar Katrine grensesettinga som uklar:

96. *sitat:*

Den eneste jeg ikke forstår meg på er Kamilla. Jeg klarer liksom aldri å finne ut av hennes grenser. De varierer fra gang til gang og fra situasjon til situasjon.

Katrine omtalar ei uklar handheving av reglane, og knyter dette særleg til ei av dei vaksne ved skulen. Observasjonane understøttar ei uklar grensesetting på Skogtjern.

#### 9.4.2 Tolkingar av vaksenrolla som læringsressurs

Det presenterte datamaterialet indikerer eit utval av relasjonar erfart i friluftsliv. Dei vaksne vert omtalt som deltakande, veiledande, motiverande, omsorgsgivande og grensesettande - eigenskapar som pregar deira rolle og relasjonen med ungdommane. Relasjonane og rollene varierer med situasjonar i friluftsliv og framstår på tvers av rollene som lærar eller

miljøarbeidar. Det særleine ved friluftsliv som læringslandskap er såleis ikkje den spesifikke relasjonane i seg sjølv, men det situasjonelle og mangfaldige ved relasjonane. Dei presenterte relasjonane vitnar om variasjonar og opplevd mangfald i vaksenrolla, men representere likevel berre eit utval av mulege eigenskapar og relasjonar i friluftsliv. Andre potensielle relasjonar vil likeeins kunne framkomme i andre situasjonar.

*Dei vaksne si deltaking i felles aktivitetar* saman med ungdommane framstår sentralt for å forstå vaksenrolla i friluftsliv. Ungdommane gir uttrykk for korleis dei vaksne deltek jambyrdig og aktivt i aktivitetar og samtale. Dei deltek i *livet og kvardagen* i friluft (sitat 86 s. 217), i *aktivitetar* og arbeidsoppgåver (sitat 85 s. 217) og i *samtalar* (sitat 87 s. 218). Ungdom og vaksne deler erfaringar, basert på felles deltakande samvær og samtale. Situasjonane framstår verdifulle i form av det relasjonelle møtet mellom ungdom og vaksen. Ungdommane sin tidlegare framheving av vaksne som nære, uformelle og deltakande understrekar dette poenget.

Vidare er dei vaksne si *omsorg* framheva av ungdommane. Ungdommane utdjupar dimensjonar i friluftsliv som opnar for å ta vare på kvarandre, gjennom utfordring av deira basale behov. Sanslege og kontrastfulle erfaringar er framheva fleire gonger som grunnleggande i møtet med naturen som rom for samhandling og deltaking. Erfaringane er felles og delbare, og kan såleis tydeleggjere behovet for omsorg og opplevinga av å bli vist omsorg. Det å vera saman i naturen over tid opnar for situasjonar med fokus på andre behov enn berre opplæring. Dei sanslege erfaringane kan lette tilgangen til andre sine behov eller synleggjere krav til deltaking og innsats. *Motiverande* ytringar og handlingar kan òg relaterast til slike delte kroppslege erfaringar, og forståast med grunnlag i erfarte og synleggjorde behov.

Dei vaksne som deltakande, omsorgsgivande og motiverande kan såleis understreke korleis læringslandskapet i friluftsliv opnar for ein kroppsleg og sansleg måte å vera saman på. Ei samhandling som kan konkretiserast i form av dei presenterte non-verbale relasjonsområda; rommet for *samvær*, *samspel* og *gjensidig forståing* (Brodin & Hylander 1999). Det framstår vidare som om dei non-verbale relasjonsområda gir grunnlag for nære og situasjonsspesifikke samtalar, som tidvis kan komme til uttrykk i form av motiverande eller omsorgsgivande ytringar.

Dei vaksne sitt overordna ansvar for tryggleik og opplæring syner seg i deira *grensetting* og *veiledning* av ungdommane. Risikovurderingar undervegs på turane utgjer ei sentral side ved dette ansvaret. Det framkjem av observasjonane korleis dei vaksne i somme situasjonar framstår til stades, men i utkanten av sjølve situasjonen (observasjon 88 s. 218). Lars er i området når telta skal setjast opp, men det er ungdommane sjølv som gjennomfører oppgåva. Situasjonen bær preg av trygge rammer, der det ikkje utgjer noko fare å prøve seg fram eller feile. I andre samanhengar er dei vaksne tydelegare og tidvis meir autoritære. Til dømes tek dei vaksne leiinga når gruppa møter eit større fossefall på kanoturen. Her er ikkje opning for prøving og feiling, og det blir gitt klare beskjedar om at alle må gå i land.

*Veiledning og tur etter evne* er sentrale prinsipp i pedagogiske drøftingar av friluftsliv og inkluderer ei situasjonsbestemt leiing. Leiarstilen framstår som ein funksjon av den oppgåva som skal løysast, kompetansen til deltakarane og leiaren sin personlegdom (Bentsen et al., 2009). Den situasjonelle leiarstilen vert ofte løfta fram som naudsynt i møtet med risikovurderingar i friluftsliv. Variasjonar i vêrforhold, straumforhold i elva eller forhold i gruppa kan krevje handling av den som er leiar. Slike endringar påverkar i kva grad leiaren sjølv må ta avgjerder eller om avgjerdene kan overlatast til gruppa. Behovet for å variere vaksenrolla i møtet med ulike utfordringar støttar opp under ungdommane si oppleving av ei mangfaldig og dynamisk vaksenrolle i friluftsliv. Ulike situasjonar og aktivitetar fordrar ulikt fokus. Kompetansen og personlegdomen til den enkelte vaksne spelar igjen inn på den uttrykte leiarstilen og vaksenrolla. Variasjonar i grensesettinga framhevar både forskjellen mellom enkeltpersonar (sitat 95 s. 221) og situasjonelle forskjellar hjå den enkelte (sitat 96 s. 221).

Det situasjonsbestemte i vaksenrolla er tydeleggjort gjennom ulike relasjonar i ulike situasjonar i friluftsliv. Vaksenrolla framstår i tillegg situasjonell basert på *forskjellar i stemning og kultur* ved dei to skulane. Kulturen som omgir det pedagogiske arbeidet pregar såleis relasjonane mellom ungdom og vaksen, og er tidlegare gjort greie for under tolking av ungdommane si utprøving av grenser (avsnitt 7.2). Rødteigen er kjenneteikna av stabilitet i vaksengruppa, og har ein innarbeida plattform for handtering av konflikhtar og utfordringar. Skulekulturen på Skogtjern er på andre sida prega av utskiftingar av vaksne og manglande fellesskap i vaksengruppa.

Den deltakande relasjonen er særleg tydeleg i datamaterialet frå *Rødteigen skule*. Skulen framhevar ein kultur som verdsett og tydeleggjer deltaking og samlingsplassar, både på turar og på skulen. Bålet fungerer som samlingsplass på turane, medan langbordet samlar ungdom og vaksne i skulekvardagen, om morgonen, til lunsj og for å avslutte dagen. Samlingsplassar som i seg sjølv legg til rette for samhandling og samtalar, men som òg blir medviten brukt for å organisere kvardagen og framheve eit fellesskap av aktive deltakarar.

Kulturen for deltakande relasjonar og samlingsplassar verkar likeeins å påverke dei vaksne si grensesetting og veiledning. Observasjonar indikerer korleis dei vaksne ved Rødteigen aktivt nyttar samlingsstundene til å gje beskjedar og avklare grenser (observasjon 93 s. 220).

Samlingane opnar òg for felles drøftingar og spørsmål. Likeeins brukar dei vaksne si deltaking når dei veileidar eller klargjer oppgåver eller reglar i aktuelle situasjonar (observasjon 88 og 89 s. 218).

*Skogtjern skule* har òg eit rom med langbord, kor dei et lunsj saman. Dei har likeeins ei samling om morgonen der dei går gjennom og skriv opp planane for dagen. Forskjellen er likevel at samlingane ikkje blir nytta til å samle gruppa. Det varierer om alle ungdommane og vaksne er til stades på denne gjennomgangen. Ved fleire anledningar står enkelte av ungdommane igjen utanfor skulehuset under denne samlinga. Dei av ungdommane som er til stades sit eller ligg i sofaen, medan ein vaksen går gjennom planen for dagen. Verken ungdommane eller dei vaksne framstår særleg deltakande.

Observasjonane frå turar med Skogtjern framhevar heller ikkje dei vaksne si aktive og deltakande rolle i same grad som ved Rødteigen. Ungdom og vaksne går turar saman i skogen, og dei padlar eller fiskar saman. Det framkjem likevel av observasjonane at dei vaksne pratar mest seg i mellom, sjølv om dei sit eller gjer ting saman med ungdommane. I tillegg verkar ungdommane i større grad avvisande til samhandling med dei vaksne. Dei går bort og samlast gruppevis. I tillegg må dei vaksne ved fleire anledningar reise på møter under dagsturar med ungdommane. Turane blir då anten avslutta tidlegare eller lokalisert nærare møtet. Oppbrotet frå turen pregar stemninga, og kan gjere det vanskelegare for dei vaksne å delta reelt og aktivt i oppgåvene.

Ein manglande kultur for deltakande samlingar kan likeeins forklare misnøya knytt til grensesettinga og mangelen på observert veiledning ved Skogtjern (sitat 94 og 95 s. 221).



Ungdommane og dei vaksne manglar i stor grad dei gode møteplassane der dei saman kan sanke felles erfaringar. Utprøvinga av grenser forklarast mellom anna med at reglane og grensene framstår tilfeldige og uforståelege (avsnitt 7.2). Møteplasser der alle er deltakande kunne opna for klargjering av oppgåver, planar eller reglar, og gitt tilgang til fleire veiledande-, motiverande- og omsorgsgivande relasjonar.

Vaksenrolla framstår som ein læringsressurs som varierer med individuelle og kontekstuelle faktorar. Spørsmålet er om relasjonane er annleis i friluftsliv som læringslandskap enn på skulen, og i kva grad dei situasjonsbestemte relasjonane innehar eit pedagogisk potensial.

### **Det pedagogiske potensialet i vaksenrolla**

Analysane av datamaterialet gir gjentekne gonger uttrykk for ei særeigen kroppsleg deltaking og samhandling i læringslandskapet i friluftsliv. Fleire av ungdommane omtalar mellom anna den aktive og deltakande samhandlinga som tydelegare i friluftslivet enn i klasserommet. Det er allereie framheva ovanfor korleis dei non-verbale møteplassane mellom ungdom og vaksen er muleggjerande for å ivareta ei dynamisk og mangfaldig vaksenrolle. Vaksne og ungdom si deltaking i felles aktivitet kan likeeins muleggjere pedagogiske grep retta mot veiledning og «stillasbygging». Omgrepet «stillasbygging» er Jerome Bruner si vidareutvikling av Vygotsky si «næraste utviklingssone», og klargjer sentrale poeng knytt til pedagogisk tilrettelegging. Den næraste utviklingssone omhandlar avstanden mellom det barnet er i stand til å utføre ved eiga hjelp og det barnet kan utføre i samhandling med ein meir kompetent person eller relevante hjelpemiddel. Læraren har ansvar for å tilpasse arbeidsoppgåvene slik at dei er innafor den enkelte si næraste utviklingssone. Vidare kan læraren på ulike måtar byggje stillas for eleven undervegs i læringsprosessen. Stillaset fungerer som eit reisverk innafor den næraste utviklingssona, og handlar om ulike pedagogiske tilnærmingar i læreprosessen (Wittekk, 2012).

Analysane illustrerer korleis felles deltaking i teltoppsetting (observasjon 88 s. 218) eller helsing og handtrykk i møtet med nye menneske (observasjon 89 s. 218) gjer det muleg for dei vaksne å veilede og tilpasse situasjonen slik at ungdommane kan utvikle sine praktiske eller sosiale dugleikar. Me kan operera med seks funksjonar som veiledaren kan fylle når ho byggjer stillas for elevar i læreprosessen. Funksjonar som byggjer på Rogoff sitt arbeid med stillasbygging (Wittekk, 2012):

1. Styrke eleven si interesse for den oppgåva som er definert av veiledar.
2. Forenkle oppgåva ved å redusere trinn eller prosedyrar som er naudsynt for å løyse det aktuelle problemet.
3. Halde merksemd på det som er målet for oppgåva, gjennom å motivere eleven og vise retning for aktiviteten.
4. Legge merke til kritiske trekk og differansen mellom det eleven klarer å få til, og den ideelle løysinga.
5. Kontrollere situasjonen slik at eleven kan unngå spesielt kritiske fallgruver og frustrasjon.
6. Gi forbilledlege demonstrasjonar.

Observasjonen av teltoppsettinga og handtrykket synleggjer fleire av dei seks funksjonane. Dei vaksne forenkler teltoppsettinga gjennom å forklare og vise enkelte trinn. Vidare gir dei gjennom si forklaring og handling hjelp til å halde fokus på ei og ei oppgåve for å nå målet. Lars er tilgjengeleg og avvergar stor frustrasjon. Veiledninga av handtrykket tek særleg i bruk dei tre nedste funksjonane (4-6), gjennom å observere, kontrollere og demonstre handtrykket til Dan. Observasjonane gir såleis ulike døme på korleis deltaking i ein felles aktivitet muleggjer stillasbygging i det pedagogiske arbeidet med born og unge.

Ei felles deltaking opnar samstundes for motivering av elevane, gjennom mellom anna å styrke deira interesse for den definerte oppgåva. Ungdommane gir uttrykk for opplevd motivasjon basert på støtte, oppmuntring og ros frå dei vaksne. Støtte og oppmuntring framkjem gjennom dei vaksne sine ytringar; «dette klarer du Ellen» og deltakande samvær; «Viss ikke Marit hadde vært der, så tror jeg kanskje ikke jeg hadde helt klart det.» (sitat 91 s.219). Ros er likeeins løfta fram i form av tilbakemeldingar i spesifikke situasjonar (observasjon 90 s. 219) og som sentrale for ungdommane si oppleving av meistring (avsnitt 5.2).

Relasjonen mellom lærar og elev er tidlegare framheva som viktig for ungdommane si oppleving av læring og for deira læringsutbytte. Læraren si evne til å sjå den enkelte er då framheva som sentral. Det å vera på tur saman verkar til å framkalle andre behov hjå ungdommane og andre instinkt hjå dei vaksne, gjennom naturlege premisser og variasjonar innbaka i vår rørsle og samhandling i natur. Ein ser og opplever kvarandre gjennom aktiv

deltaking i autentiske situasjonar. Friluftsliv opnar såleis for eit variert spekter av opplevde relasjonar, og kan gje grunnlag for ein djupare relasjon mellom ungdom og vaksne.

Ungdommane opplever fleire sider ved dei vaksne og blir betre kjent med *mennesket* og ikkje berre *læraren*.

## 9.5 Oppsummering

Følgjande tabell framhevar sentrale funn forstått som sosiale læringsressursar i friluftsliv:

**Tabell 10: Sentrale funn - Sosiale læringsressursar i friluftsliv**

| Sosiale læringsressursar i friluftsliv   |
|--|
| Kroppsleg samhandling  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Ungdommane løyser fysiske og praktiske oppgåver saman, med felles og meningsfulle mål</li><li>• Læringssituasjonane framstår autentiske og erfaringsnære på bakgrunn av situasjonelle og dynamiske trekk ved situasjonane</li><li>• Fellesskapet utfordrast gjennom konkurranse og sosial samanlikning</li></ul> |
| Miljøendring   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Friluftsliv framstår som annleis gjennom det enkle og aktive</li><li>• Friluftsliv inneheld verkelege, situasjonsbestemte og reelle sosiale situasjonar</li></ul>  |
| Bålet som samlingsplass  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Bålet representerer ei sansekjelde med eigenverdi og nytteverdi</li><li>• Bålet representerer ei kjelde til og ei definering av fellesskapet, basert på det non-verbale og sanselege samværet og dei gode samtalan</li><li>• Bålet framstår som ein sosialt krevjande situasjon for enkelte</li></ul>            |
| Vaksenrolla  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Vaksenrolla i friluftsliv framstår variert og dynamisk</li><li>• Ei deltakande samhandling mellom ungdom og vaksne opnar for ulike roller og relasjonar</li><li>• Individuelle og kontekstuelle forhold påverkar vaksenrolla i friluftsliv</li></ul>   |

Kroppsleg samhandling, miljøendring, bålet som samlingsplass og ei dynamisk vaksenrolle framhevar opplevde, sosiale læringsressursar i friluftsliv. Den aktive kroppen i naturen ligg som basis for samhandlinga mellom ungdommane og mellom ungdom og vaksne.

Ungdommane omtalar det å *gjere noko saman* som særeige i læringslandskapet.

Samstundes gir dei uttrykk for ei endring frå opplevd passiv samhandling til aktiv samhandling.

Analysane framhevar vidare kontekstuelle endringar i form av det enkle, aktive og annleise i friluftsliv som tydeleggjer og reindyrkar samhaldet mellom deltakarane. Miljøendring framstår som ein sosial læringsressurs i seg sjølv, men er i denne samanheng retta mot naturen som eit særeige fysisk og sosialt rom i friluftsliv.

Bålet framstår som ei samlande kraft i friluftsliv. Ungdommane gir uttrykk for eit særeige og sanseleg samvær rundt bålet, som igjen opnar for gode samtalar. Samværet og samtalan rundt bålet blir tolka som ei kjelde til fellesskapet i friluftsliv, og som ei synleggjering og definering av fellesskapet. Eit fellesskap ungdommane opplever både inkluderande og avgrensande.

Vidare gir ungdommane uttrykk for ei dynamisk vaksenrolle i friluftsliv, basert på dei vaksne si deltaking, veiledning, motivering, omsorgsgiving og grensesetting. Eit felles erfaringsgrunnlag basert på felles deltaking i friluftsliv framstår muleggjerande for relasjonsbygging og pedagogisk tilrettelegging. Variasjonar i relasjonane mellom ungdom og vaksen synleggjer samstundes korleis vaksenrolla påverkast av både individuelle og kontekstuelle faktorar.

## 9.6 Samla vurdering av læringsressursane i friluftsliv

Læringsressursane i friluftsliv er presentert som *kroppslege* og *sosiale*, og søker å svare på spørsmålet: *Kva kjenneteiknar læringsressursane i friluftsliv?* Kroppslege og sosiale læringsressursar er avhengige av kvarandre og framhevar ulike dimensjonar og kjenneteikn ved eit læringslandskap. Det kroppslege og sosiale representerer såleis ikkje utelukkande kategoriar, men tydeleggjer to sentrale grunnpilarar i det sosiale læringslandskapet i friluftsliv.

**Dei kroppslege læringsressursane** i friluftsliv er framheva gjennom *rørsle i natur*, *ibuande risiko i natur* og *naturoppleving*. Naturen er såleis løfta fram som rommet for all vår rørsle og samhandling i friluftsliv. I naturen ligg vilkår for kor me kan gå, når me kan gå og kva me kjenner når me går. Premissar me i meir eller mindre grad er nøydt til å forholde oss til, men som me opplever ulikt ut frå vår erfaringsbakgrunn og intensjon i naturen. Datamaterialet og

tolkingane av datamaterialet framhevar eigenverdien i naturopplevinga. Vidare framhevast læringsressursane gjennom ei auka rørsle og aktivitet i naturen. Ei auka rørsle som opnar for læring basert på heile det menneskelege sanseapparatet. I tillegg framstår målsettingane og konsekvensane av handlingar tydelege i naturen. Den innebygde risikoen og dei sanselege konsekvensane opnar for erfaringsrik og situasjonsbestemt læring.

**Dei sosiale læringsressursane** i friluftsliv er konkretisert gjennom *kroppsleg samhandling, miljøendring, bålet som samlingsplass og vaksenrolla*. Friluftsliv framstår som eit annleis læringslandskap for ungdommane. Eit annleis læringslandskap prega av aktivitet saman med andre, i enkle omgjevnader og med avstand til sivilisasjonen. Samhandling med jamnaldrande og vaksne er i fokus gjennom kroppsleg samhandling i autentiske og varierte sosiale situasjonar, og gjennom samtalar rundt bålet. Relasjonane mellom ungdommane og med vaksne blir utfordra over tid og gjennom den kroppslege samhandlinga og fellesskapet.

Samanhengen mellom kroppslege og sosiale læringsressursar framstår tydeleg då dei sosiale læringsressursane i stor grad baserer seg på dei kroppslege. Gruppa i friluftsliv tydeleggjer såleis dei sosiale dimensjonane ved rørsle og risiko i naturen. Ungdommane si sosiale læring og læringsressursane i friluftsliv gir saman grunnlag for ei avsluttande vurdering av friluftsliv som sosialt læringslandskap og undersøkinga som eit heile.



## 10 Avsluttande vurderingar og praktiske implikasjonar

I kapittel 1 blei bakgrunnen for undersøkinga presentert, saman med formål og problemstillingar. Det generelle formålet med denne undersøkinga er **å auke kunnskapen om og forståinga av friluftsliv som sosialt læringslandskap, i lys av opplevingane til ungdom i sosial risiko**. Formålet med undersøkinga er nærare spesifisert i to spørsmålsstillingar:

1. Kva kjenneteiknar den sosiale læringa i friluftsliv?
2. Kva kjenneteiknar læringsressursane i friluftsliv?

Datamaterialet er innhenta ved deltakande observasjon og intervju av ungdommar i sosial risiko, knytt til to alternative ungdomsskular. Analysane byggjer på ungdommane si opplevde deltaking og samhandling i pedagogisk tilrettelagt friluftsliv.

Basert på sentrale funn i dette arbeidet vil den konkluderande delen av avhandlinga gi ein samlande presentasjon av friluftsliv som sosialt læringslandskap (avsnitt 10.1). Det vil vidare vektleggast korleis kroppsfenomenologien og situert læring, som gjennomgåande teoretiske perspektiv, har bidrege i forståinga av friluftsliv som sosialt læringslandskap (avsnitt 10.2). Deretter vil det bli gitt metodekritiske vurderingar av dette arbeidet (avsnitt 10.3). Til slutt blir det peikt på muleg vidare forsking og praktiske implikasjonar av studien (avsnitt 10.4).

### 10.1 Friluftsliv som sosialt læringslandskap – sentrale funn

To spørsmål knytt til *sosial læring* og *læringsressursar* dannar grunnlag for undersøkinga. Eg vil her kort konkludere og klargjere svara på desse. Deretter vil eg framheve samanhengane mellom læringsopplevingar og læringsressursar, for å gje ei heilskapleg forståing av friluftsliv som sosialt læringslandskap. Som grunnlag for å konkludere og presentere samanhengane i læringslandskapet, vil tabell 11 referere den tematiske inndelinga av datamaterialet.

**Tabell 11: Tematisk oppsummering av datamaterialet**

| Sosial læring                         | Læringsressursar                   |
|---------------------------------------|------------------------------------|
| <b>Deltaking, læring og meistring</b> | <b>Kroppslege læringsressursar</b> |
| Erfaringsnær læring                   | Rørsle i natur                     |
| Erfaringsnær meistring                | Risiko i natur                     |
| Manglande og utfordrande deltaking    | Naturoppleving                     |
| <b>Samhandling mellom ungdommar</b>   | <b>Sosiale læringsressursar</b>    |
| Samarbeid                             | Kroppsleg samhandling              |
| Vise omsorg                           | Miljøendring                       |
| Å hevde seg sjølv                     | Bålet som samlingsplass            |
| Relasjonsbygging                      | Ei dynamisk vaksenrolle            |
| Deltaking i praksisfellesskapet       |                                    |
| <b>Samhandling med vaksne</b>         |                                    |
| Relasjonsbygging                      |                                    |
| Å utprøve grenser                     |                                    |

Tabell 11 skisserer den tematiske inndelinga av datamaterialet, og synleggjer trekk ved sosial læring i friluftsliv og læringsressursane i friluftsliv.

*Sosial læring i friluftsliv er kjenneteikna* ved ei sanseleg og erfaringsnær deltaking og samhandling. Felles erfaringar dannar grunnlaget for å vera saman og handle saman. Tilnærminga til læring kan omtalast som induktiv, der sosiale dugleikar og vurderingar blir gjenkjent, praktisert og utfordra i eit erfarande fellesskap, på tvers av alder. Erfaringane opnar for samarbeid mellom ungdommane, relasjonsbygging mellom ungdommane og med vaksne, gjenkjenning av andre sine kjensler og behov, og meistringsglede. Ungdommane blir likeeins utfordra til å hevde seg sjølv og på eige bidrag i fellesskapet. Det er ikkje slik at den sosiale læringa i friluftsliv kan kjenneteiknast ved einsidige positive læringsbanar. Dei felles erfaringane kan òg opplevast vonde og avgrensande for den enkelte, og såleis verke negativt inn på den sosiale fungeringa. Både kompetanse og manglande kompetanse framstår synleg i det erfarande fellesskapet i friluftsliv.

*Læringsressursane i friluftsliv er kjenneteikna* ved at dei opnar for aktiv deltaking og samhandling i ein dynamisk kontekst. Naturen utfordrar deltakarane og samspelet mellom



dei gjennom auka aktivisering og rørsle, ibuande risiko og klare konsekvensar av handling. Relasjonar med medelevar og vaksne framstår tydelege, då friluftsliv kan gi tid og rom for sanseleg samvær og gode samtalar, på tvers av alder. Den dynamiske vaksenrolla framstår likeeins som ein potensiell ressurs i friluftsliv. Eigne og felles kroppslege erfaringar er såleis verdsett, og kan muleggjere induktive sosiale læringsprosessar.

Presentasjonen og tolkingane av datamaterialet har så langt krevd ei oppdeling mellom sosiale læringsopplevingar og læringsressursar. Ei slik oppdeling kan framstå kunstig, då samanhengen mellom desse fokus er sentralt for ei heilskapleg forståing av læringslandskapet. Samanhengane i det empiriske materialet vil difor bli utdjupa basert på koplinga mellom *kroppslege* læringsressursar og ungdommane si *deltaking* (avsnitt 10.1.1), koplinga mellom *sosiale* læringsressursar og *samhandling* (avsnitt 10.1.2) og *heilskapen* i friluftsliv som sosialt læringslandskap (avsnitt 10.1.3).

### 10.1.1 Kroppslege læringsressursar og deltaking i friluftsliv

Tre læringsressursar er definert som kroppslege i denne undersøkinga: *rørsle i natur*, *risiko i natur* og *naturoppleving*. Læringsressursane er omtalt som kroppslege fordi dei i særleg grad verkar inn på ungdommane si aktive deltaking i læringslandskapet.

Naturen framstår som ei sentral kjelde for alle læringsressursane i friluftsliv, då friluftsliv føregår i natur. Naturen er meir eller mindre tilrettelagt og urørt, avhengig av valt terreng, turmål og plassering, noko som påverkar eigenskapane ved og innhaldet i den enkelte læringsressurs. Datamaterialet indikerer korleis naturen påverkar ungdommane si handling og deltaking fordi:

- Naturen krev rørsle og fysisk aktivitet.
- Naturen er dynamisk med ibuande konsekvensar og risiko.
- Møtet med naturen er sanseleg og erfaringsrikt, og utfordrar ei balansering mellom lek og alvor.

Rørsle, risiko og opplevingar i naturen viser seg både å opne, utfordre og lukke for ungdommane si kroppslege deltaking i friluftsliv. Det vil først framhevast korleis desse læringsressursane opnar for deltaking.

## Kroppslege læringsressursar opnar for deltaking

Deltakinga i friluftsliv er mellom anna kopla til erfaringsnær læring og meistring (kapittel 5), og byggjer på:

- Ei oppleving av å delta i og gjennomføre praktiske og fysiske oppgåver.
- Ei oppleving og synleggjering av dugleikar og kunnskap.

Den kroppslege deltaking og utøving av fysiske og praktiske oppgåver i friluftsliv ligg til grunn for ungdommane si oppleving av meistring og læring. Fleire gir uttrykk for korleis eiga gjennomføring av turar eller spesifikke aktivitetar blir relatert til positive opplevingar. Dei opplever å klare noko dei ikkje visste dei kunne, eller noko dei ikkje trudde dei skulle få til. Samstundes ligg ei oppleving av å erfare og synleggjere eigne dugleikar for seg sjølv og andre. Slik erfaring og synleggjering er tydeleggjort i det kroppslege møtet med natur og aktivitet i friluftsliv, og i møtet med andre ungdommar og vaksne i den same settinga.

Undersøkinga opnar for å framheve korleis *konsekvensane av handlingar i naturen er sanselege og erfaringsnære*. Det framstår meningsfullt å imøtekomme premissane som ligg i naturen, gjennom å padle *med* elva og tilpasse aktivitet til terreng. Ungdommane opplever stort sett dei naturgjevne premissane som openbare og sjølvsegte, sjølv om dei har avgrensa erfaring frå turar i naturen. Dei naturgjevne premissane som ligg i vêrskiftet, terreng, eller årstid framstår dynamiske gjennom sine skiftingar. Konsekvensar av val og opplevd risiko i situasjonen, ligg likeeins innbaka i desse premissane – padlar ein opp elva, blir det veldig tungt, brukar ein ikkje åra aktivt for å styre kanoen i elva er det fort å gå rundt, og bli våt og kald. Slik gir datamaterialet uttrykk for at naturen påverkar deltakarane sine handlingar og val i friluftsliv, og likeeins deira deltaking i aktivitet.

Vidare er *den aktive deltakinga* i naturen framheva, gjennom *auka rørsle* i friluftsliv. Det å røre seg i naturen utfordrar ungdommane si deltaking i fysiske aktivitetar. Kroppen må røre på seg for å gjennomføre aktivitetar og oppgåver. Samstundes framstår det meningsfullt å røre seg i møtet med konsekvensane i naturen.

Det er vidare framheva eit *spenningsfelt mellom leiken og alvoret*. Generelt er deltakinga i friluftsliv knytt til leik og moro, og deltakarane gir uttrykk for opplevd glede og læring ved å vera aktiv i naturen. Opplevinga av redsle og risiko i møtet med kanoveltar i elva, eller

manglande kontroll på hundesleden, er likeeins framheva i undersøkinga. Overgangen mellom det som er skremmande og det som er moro framstår dynamisk og tidvis utviklande for ungdommane.

Datamaterialet indikerer sentrale poeng knytt til samanhengane mellom kroppslege læringsressursar i friluftsliv og ungdommane si opplevde deltaking. Dei kroppslege læringsressursane i friluftsliv opnar likevel ikkje ubetinga for ungdommane si deltaking, meistring og læring.

### **Kroppslege læringsressursar utfordrar og lukkar for deltaking i friluftsliv**

Datamaterialet gir grunn til å framheve korleis manglande og utfordrande deltaking kjem til syne i friluftsliv. Desse utfordringane er basert på ei:

- Synleggjering av manglande dugleikar og ein objektivert kropp.
- Manglande sentralitet i oppgåvene i friluftsliv.
- Manglande vilje, dugleik eller opning for å sleppe til.

Som me har sett framstår kroppen tidvis særleg synleg i friluftsliv. Dei kroppslege læringsressursane krev deltaking i aktivitetar og oppgåver ungdommane ikkje har føresetnader for å mestre. Det framkjem av observasjonar og intervju korleis ungdommane sit att med komplekse opplevingar, der dei i staden for å få løfta fram sine dugleikar og kunnskap, opplever å *synleggjere sine manglande dugleikar*. Kroppen kjem i vegen for opplevd meistring, og stadfestar manglande kunnskap. Læringsopplevinga kan i slike tilfelle omtalast som lite utviklande. I verste fall kan slike erfaringar lukke for seinare deltaking i liknande situasjonar.

Datamaterialet indikerer likeeins andre utfordringar når det gjeld opplevinga av meistring. *Manglande sentralitet* i oppgåvene i friluftsliv er ei slik utfordring. Det å gjennomføre oppgåver i friluftsliv gir ikkje umiddelbare meistringsopplevingar, men må sjåast i samanheng med kor viktig denne oppgåva eller tilhøyrande dugleikar er for den enkelte.

Den aktive deltakinga er, i denne undersøkinga, omtala som grunnleggande for læring i friluftsliv. Opplevinga av læring vert såleis utfordra når ungdommane ikkje vil, får eller kan delta i aktivitetane og oppgåvene. I undersøkinga er *manglande deltaking* knytt til den enkelte sin manglande vilje eller dugleik til å delta i aktiviteten. Det at dei vaksne

gjennomfører oppgåvene, medan ungdommane er tilskodarar, utgjer likeeins eit dilemma knytt til læring.

Basert på undersøkinga utfordrar friluftsliv ungdommane si deltaking og meistring gjennom rørsle og aktivitet i natur. Variasjonane i læringsopplevingar underbyggjer korleis eit pedagogisk potensial i kroppsleg deltaking ikkje er einseitig, men krev tilrettelegging og ivaretaking av den enkelte deltakar. Å bli utfordra i nye settingar og med nye oppgåver, vil for mange vera utviklande og lærerikt. For andre representerer det ei ny stadfesting av manglande dugleik og manglande tru på egne evner. Den opplevde meistringa og mangelen på meistring, krava om dugleikar og dei opplevde kontrastane er både utviklande og utfordrande for ungdommane og deira oppleving av seg sjølv, sin eigen kropp og si deltaking i eit fellesskap.

Korleis ungdommane opplever sin deltakande kropp i friluftsliv gir innhald til friluftsliv som sosialt læringslandskap. Det same gjer ungdommane si oppleving av kroppen som samhandlande i møtet med medelevar og vaksne i friluftsliv.

### 10.1.2 Sosiale læringsressursar og samhandling i friluftsliv

Dei sosiale læringsressursane er tematisert som *kroppsleg samhandling*, *miljøendring*, *bålet som samlingsplass* og *ei dynamisk vaksenrolle*. Dei er omtalt som sosiale fordi dei verkar inn på ungdommane si samhandling i friluftsliv på ulike måtar:

- Ungdom og vaksne er aktive saman, og løyer oppgåver med felles, meningsfulle mål.
- Læringssituasjonane framstår autentiske og erfaringsnære - basert på reelle, dynamiske og situasjonsbestemte sosiale situasjonar.
- Deltaking, samhandling og fellesskap framstår tydeleg i ei forenkla sosial verd.
- Bålet representerer ein samlingsplass for samvær og samtale.
- Varierte situasjonar opnar for varierte vaksenroller og relasjonar.

Naturen utgjer basisen for dei kroppslege læringsressursane i friluftsliv, og vil likeeins verke inn på dei sosiale læringsressursane. Ungdommane si oppleving av samhandling med medelevar og vaksne, opnar for ei vurdering av korleis sosiale læringsressursar både kan

framstå utviklande og utfordrande for samhandlinga i friluftsliv. Det vil først framhevast korleis læringsressursane opnar for samhandling.

### **Sosiale læringsressursar opnar for samhandling i friluftsliv**

Kroppsleg aktivitet og deltaking i natur ligg til grunn for ungdommane si oppleving av samhandling. Ungdommane framhevar korleis ei aktiv deltaking påverkar samhandlinga, då dei saman må løyse oppgåver i friluftsliv. Oppgåver der samarbeid framstår meningsfullt, og der den enkelte sitt bidrag er naudsynt for å nå eit felles mål.

Samhandling i friluftsliv er undersøkt og presentert i to deler: Ungdommane si samhandling med medelevar (kapittel 6) og deira samhandling med vaksne (kapittel 7). Ungdommane si samhandling med medelevar og vaksne i friluftsliv synleggjer sosial læring gjennom *praktisering av sosial kompetanse og etablering av fellesskapet på tur*. Undersøkinga framhevar:

- Samhandlinga i friluftsliv som aktiv og kroppsleg.
- Det naudsynte og nyttige i å ta i bruk sosiale dugleikar i samarbeid, for å hjelpe og vise omsorg for andre, for å hevde seg sjølv og for å kommunisere og samhandle med andre.
- Ei oppleving av å bli betre kjent med medelevar og vaksne i friluftsliv.
- Nære og uformelle relasjonar mellom ungdom og vaksne i friluftsliv.
- Eit opplevd fellesskap basert på felles sosiale utfordringar og nåverande engasjement.

Relasjonane og samhandlinga mellom deltakarane i friluftsliv pregar den sosiale læringa direkte gjennom praktisering av sosial dugleikar og kompetanse. *Praktiske og fysiske oppgåver med felles, meningsfulle mål krev aktivt, kroppsleg samarbeid og samhandling*. Dei autentiske og skiftande situasjonane som oppstår undervegs føreset praktisering av sosiale dugleikar.

Dei sosiale situasjonane i friluftsliv representerer *autentiske og erfaringsnære læringssituasjonar*. Det å setje opp eit telt er ikkje noko ungdommane gjer så ofte heime, på fritida eller på skulen. Samarbeidet om å setje opp teltet er likevel prega av dei same utfordringane som samarbeid i andre samanhengar. Ungdommane må fordele oppgåver,

lytte til andre sine forslag, komme med forslag sjølv, og vurdere eigne reaksjonar i møtet med ulike situasjonar, som oppstår undervegs. Eit kvart samarbeid eller form for sosial samhandling i friluftsliv, på skulen eller heime krev praktisering av sosiale dugleikar og situasjonelle vurderingar.

Vidare er samhandlinga rundt bålet framheva som sentral i friluftsliv. Bålet framstår, i form av sin eigenverdi og nytteverdi, som ein sosial læringsressurs, og utgjer ein samlingsplass for samtale og samvær. Ungdommane framhevar den uformelle og avslappande stemninga rundt bålet. *Det kroppslege og sanselege samværet er tydeleggjort, og den uformelle stemninga opnar for gode samtalar på tvers av alder.*

Datamaterialet indikerer likeeins korleis ungdommane blir betre kjent og utviklar *nære relasjonar til medelevar og vaksne* i friluftsliv. Det å vera saman, og dele erfaringar og refleksjonar over tid, verkar utviklande for relasjonane og fellesskapet i gruppa. Fellesskapet botnar i eit felles engasjement og deltaking i friluftslivet. Likeeins framtrer ungdommane sine felles sosiale utfordringar og tidlegare historie som ei kjelde til opplevd fellesskap i gruppa. Relasjonane og fellesskapet kan legge grunnlag for seinare læring, gjennom etableringa av eit solid og trygt læringsmiljø. I tillegg kan dei nære relasjonane framstå som eit resultat av anvendt sosial kompetanse, og understreke det nyttige og verdifulle i å samtale og samhandle med andre.

Dei sosiale læringssituasjonane er likeeins framheva som noko forenkla i friluftsliv, noko som verkar inn på ungdommane si samhandling. Ungdommane omtalar ei endring frå komplekse sosiale setningar i kvardagen, prega av forventningar, sosiale medium og utfordrande heimeforhold, til friluftslivet som er prega av det enkle livet i utkanten av sivilisasjonen, der kroppen blir utfordra til meir aktivitet. Gruppa på tur utgjer dei potensielle partane å samhandle med. Ein kan ikkje velje andre, og ein må løyse oppgåvene i det fellesskapet ein er del av. *Premissane for samhandlinga er såleis tydelegare og kan framstå som ei forenkling av den sosiale settinga.* Det å måtte forholde seg til berre ei utvald gruppe kan likeeins forenkle samhandlinga mellom ungdommane. På andre sida framstår dette som eit utfordrande trekk ved samhandlinga i friluftsliv.

## Sosiale læringsressursar utfordrar og lukkar for samhandling i friluftsliv

Datamaterialet synleggjer korleis dei sosiale læringsressursane i friluftsliv òg kan *utfordre og lukke* for ungdommane si samhandling og oppleving av sosial læring. Ungdommane gir uttrykk for:

- Vanskar med å finne sin plass.
- Vanskar med å hevde seg sjølv.
- Vanskar med å inkludere andre.
- Ei trong for å teste grenser i møtet med dei vaksne.

Dei uttrykte utfordringane synleggjer variasjonane i sosiale læringsopplevingar i friluftsliv. Utfordringane kan relaterast til den enkelte sine dugleikar og erfaring, til konteksten og kulturen friluftsliv er tilrettelagt innafor, og til det særeigne ved friluftsliv som sosialt læringslandskap.

Utfordringane gir grunn til å påpeike korleis *læringsressursar kan opplevast både utviklande og utfordrande på same tid*. I datamaterialet er dette særleg synleg når det gjeld bålet som samlingsplass. Alle ungdommane, unntatt ei, framhevar bålet som ein samlingsstad for positivt samvær i friluftsliv. Kristine, som den eine, løftar likevel fram eit sentralt poeng knytt til forståinga av det sosiale læringslandskapet. Styrkinga av fellesskapet, som skjer rundt bålet, er kanskje berre ei styrking av det fellesskapet som allereie er etablert? Samværet, samtalen og fellesskapet rundt bålet kan for enkelte opplevast vanskeleg å bli del av. Bålet kan såleis fungere som ei stadfesting av fastsette sosiale grenser, og dermed opplevast som avgrensande for deltaking i fellesskapet.

Opplevinga av manglande innpass i fellesskapet og utfordringar knytt til å hevde seg sjølv kan forsterkast ved at det er få utvalde ungdommar og vaksne som ein kan velje å samhandle med. Gruppa er definert av dei som deltek på ein gitt tur eller aktivitet, og det er ikkje muleg å velje andre samhandlingspartar. Det er likevel verdt å stille spørsmål ved om dei som gir uttrykk for manglande innpass i fellesskapet, ville opplevd dette lettare om det var fleire personar eller grupperingar å velje mellom. Det er gjennomgåande i drøftingar av datamaterialet korleis den enkelte sine praktiske og sosiale dugleikar og personlege historie påverkar opplevinga av å delta og samhandle i friluftsliv. Ulike opplevingar av fellesskapet og

samhandlinga i friluftsliv framhevar relevansen av pedagogen si evne til å sjå og legge til rette for den enkelte.

Ein faktor som likeeins verkar utfordre samhandlinga og fellesskapet i friluftsliv, er den aktive og kroppslege samhandlinga. Kroppsleg samhandling synleggjer ikkje berre samarbeidet i friluftsliv, men òg *potensielle konkurransar og sosial samanlikning*. Ungdommane framhevar dette i lita grad i intervju, men konkurransedimensjonen framkjem tidvis under observasjonane.

Koplinga mellom sosiale læringsressursar og samhandlinga i friluftsliv framhevar, saman med koplinga mellom kroppslege læringsressursar og deltaking, sentrale samanhengar i friluftsliv som sosialt læringslandskap. Samanhengane vil likeeins gå på tvers av deltaking og samhandling, og på tvers av det «kroppslege» og «sosiale» i friluftsliv. Den levde kroppen må alltid forståast i ein sosial samheng, og samhandlinga mellom menneske i friluftsliv er i høgste grad kroppsleg.

### **10.1.3 Heilskapen mellom læringsoppleving og læringsressursar**

Ungdommane har på ulike vis formidla korleis deira sosiale læring blir prega av deira deltaking og samhandling i friluftsliv. Vidare har dei formidla korleis deira deltaking og samhandling pregast av ulike læringsressursar i friluftsliv. Med bakgrunn i datamaterialet vil eg difor skissere friluftsliv som sosialt læringslandskap i følgjande figur:



**Figur 10: Friluftsliv som sosialt læringslandskap**



Figur 10 synleggjer samhengane mellom læringsressursane og handlingsformene i friluftsliv. Ein slik modell vil alltid gje eit statisk bilete av eit fenomen, og vil likeeins opne for ulike tolkingar. Det er difor eit poeng å påpeike at dei presenterte læringsressursar og handlingsformer vil påverke kvarandre gjensidig og på ulike måtar. Det kan ikkje setjast opp klare skiljer mellom dei. Ungdommane si deltaking og samhandling utgjer handlingsformer i friluftsliv som pregar læringsressursane, på same måten som læringsressursane pregar ungdommane si deltaking og samhandling. Saman utgjer læringsressursar og handlingsformer friluftsliv som sosialt læringslandskap.

Læringsressursane dannar saman ein sirkel som gir uttrykk for kontekstuelle faktorar i friluftsliv som sosialt læringslandskap. Plasseringa av dei presenterte læringsressursane er tilfeldig, då det ikkje førekjem lineære strukturar mellom dei. Den eine faktoren føreset ikkje den andre, men kvar læringsressurs utgjer enkeltdelar med særegne kvalitetar, som inngår i

ein større samanheng. Heilskapen i læringslandskapet utgjer såleis meir enn summen av delane, då samspelet mellom dei vil innebere særeigne kvalitetar og løfte fram nye dimensjonar.

Om læringsressursane opplevast utviklande eller ikkje avheng av korleis dei vert møtt, forstått og anvendt. Meiningsdanninga hjå den enkelte og i samhandling med andre i læringslandskapet vil såleis prege den opplevde sosiale læringa og friluftsliv som sosialt læringslandskap. Heilskapen mellom læringsressursane og læringsopplevingane vil vidare forankrast i og utfordre dei valde teoretiske perspektiva.

## **10.2 Teoretiske bidrag i forståinga av friluftsliv som sosialt læringslandskap**

Kroppsfenomenologisk perspektiv har saman med eit situert læringsperspektiv ivaretatt ei heilskapleg tilnærming i denne undersøkinga. Diskusjonane og tolkingane undervegs i avhandlinga synleggjer korleis teoriane har bidrege med nyanseringar av funna. Eg vil avsluttingsvis understreke den gjensidige dynamikken mellom datamaterialet og den enkelte teori, i arbeidet med å klargjere forståinga av friluftsliv som sosialt læringslandskap.

### **10.2.1 Eit kroppsfenomenologisk perspektiv på friluftsliv og sosial læring**

Det kroppsfenomenologiske perspektivet har prega undersøkinga gjennom fokus på kroppen sin rolle i læring og samhandling, og i forståinga av særeigne trekk ved friluftsliv som sosialt læringslandskap. I tillegg ligg ei relasjonell og heilskapleg forståing av menneske-i-verda til grunn for planlegging, innhenting, tolking og presentasjon av datamaterialet.

Kanopadling har vore ein gjennomgåande aktivitet i denne undersøkinga, og kan omtalast som ein tradisjonell aktivitet innafor friluftsliv. Eg vil vidare nytte kanopadling som eit bilete på friluftsliv som sosialt læringslandskap, for å tydeleggjere korleis det kroppsfenomenologiske perspektivet kan bidra til å forstå relasjonen mellom rørsle, deltaking og samhandling i friluftsliv.

Kanoen kan omtalast som eit avgrensa objekt som opnar for viss type aktivitet og rørsle. Kanoen og aktiviteten kanoen innbyr til er i dette tilfellet situert i naturen, med dei skiftingar og rørsler det inneber. Naturen framstår såleis som medskapar av aktiviteten og

samhandlinga i kanoen. Me kan padle roleg langs land i tussmørket. La kanoen gli stille i takt med åretaka. Høyre lyden av vassdråpar som treff vatnet, før åra igjen er under vatn og gir meir fart. Eller, me kan padle elva. Følgje vatnet der det svingar seg ned i dalsøkk, breier seg ut, eller smalnar. Hive oss på åra for å ferje kanoen mot andre sida av elva. Me er del av eit kraftig brus. Lyden av vatnet endrar seg stadig. Det er kraft i vatnet, og det krev kraft og konsentrasjon av den som padlar.

Det kroppsfenomenologiske perspektivet framhevar kroppen som vårt utgangspunkt for sansing. Verden blir erfart gjennom kroppen og kroppen forankrar alle menneskelege opplevingar. Det me sansar blir påverka av naturen og omgjevnaden me padlar i – om det er elv eller stille vatn, om det er solskin, snøstorm eller duskregn. Vidare pregast våre sansar av intensjonane i møtet med situasjonen - kva fokuserer me på, kva skal me eller ønskjer me å lære, eller kva er me opplærd til å sjå og kjenne?

Omgrepet *kroppsleg deltaking* inneber ei sanseleg og erfaringsnær deltaking og involvering i gjevne situasjonar. Taylor understrekar korleis me grip ulike fenomen gjennom å vera kroppslege deltakarar i verda: «Our grasp of things is not something that is in us, over against the world; it lies in the way we are in contact with the world.» (Taylor, 2005, s. 38). Ungdommane i denne undersøkinga framhevar den kroppslege deltakinga som grunnleggande for deira oppleving av læring i friluftsliv. Likeeins framhevar dei det naudsynte i å delta kroppsleg i aktivitetane i friluftsliv. Rørsle i naturen utfordrar deira kroppslege deltaking, gjennom aktivitet og oppgåver som er meningsfulle i den gjevne settinga. Ein kan få instruksjonar om padleteknikk, om korleis det er lurt å sitte i kanoen for å unngå velt, og om korleis kanoen flyttar seg raskast frå a-å. Når det gjeld å oppleve og lære kanopadling og kanoen sitt samspel med natur, er det ikkje muleg utan å delta kroppsleg og røre seg i kanoen. Undersøkinga framhevar såleis den kroppslege «væren-i-friluftsliv», og samanhengen mellom det erfaringsnære grunnlaget for læring og dei kroppslege læringsressursane i friluftsliv. På denne måten kan undersøkinga underbygge og støtte ei kroppsfenomenologisk tilnærming.

Relasjonane mellom to eller fleire menneske i friluftsliv er vidare avgjerande for å forstå friluftsliv som sosialt læringslandskap. Basert på dei oppsummerte funna i undersøkinga er *samhandlinga i friluftsliv likeeins framheva som kroppsleg*. Ein avgjerande tilleggsfaktor når

det gjeld kanopadling er at kanoen ofte rommar eit anna menneske. Denne andre er òg medskapar av rørslene og opplevinga i kanoen. Eit kroppsfenomenologisk perspektiv på samhandlinga i kanoen vil framheve samhengane mellom kroppslege og sosiale læringsressursar, og mellom kroppen som deltakande og samhandlande.

Merleau-Ponty (1994) understrekar, som tidlegare påpeikt, korleis eigenkroppen, den levde kropp, ikkje berre er tufta på sin eigen subjektive eksistens, men òg på ein sosial sameksistens. Me er del av den sosiale verda før me er medvitne oss sjølv. All vår kroppslege aktivitet og rørslar er såleis grunnleggjande sosial. Samspelet mellom to levde kroppar i ein kano kan gje eit særlege bilete på kroppsfenomenologien si forståing av interaksjonen mellom menneske.

Det særlegne med kanopadling som aktivitet, er måten det legg til rette for *kroppsleg samhandling*. I mi undersøking er det to som padlar saman. Måten to personar samhandlar i kanoen påverkar kor kanoen svingar, kor fort kanoen går framover, kva vegval ein tek, og om kanoen er stabil eller om den veltar. Handlingane vert styrt av dei kroppslege rørslene, på same måte som opplevinga og meininga med aktiviteten får sitt grunnlag i den kroppslege samhandlinga.

Ungdommane omtalar det meningsfulle i å arbeide saman om å løyse fysiske og praktiske oppgåver i friluftsliv, med eit felles mål. Det framstår sentralt at fleire enn ein person deltek for å gjennomføre oppgåvene. I essayet «Deltakar og tilskodar» skriv Skjervheim (1996) om relasjonen mellom menneske. Han er i særleg grad oppteken av språket og språket si rolle i menneskelege relasjonar, og framhevar korleis ein på ulike vis kan møte andre i språket, anten som deltakar eller tilskodar. Sakstilhøvet vert løfta fram som eit tredje ledd i den språklege relasjon mellom meg og den andre. Det tredje leddet utgjer eit felles prosjekt mellom to eller fleire menneske. Dersom ein saman med den andre vel å vende merksemda mot sakstilhøvet, vel ein å delta og la seg engasjere i den andre sitt tema. Når det gjeld kroppsleg samhandling i kanoen, kan den situerte kanoen forståast som det tredje leddet i relasjonen. Deltakarane korrigerer eigne handlingar og meiningar i møtet med kvarandre og i møtet med kano og elv. Den situerte kanoen vert i dette tilfellet dei to kroppane sitt felles prosjekt. Kroppane deler og opprettar situasjonar og handlingar i fellesskap gjennom padletak, endring av stilling i kanoen og vegval i elva. Ulik erfaringsbakgrunn opnar likevel for

ulike erfaringar. Ungdommane kan såleis ha meir eller mindre grad av dugleik og ønskje om å engasjere seg i kanoen som felles prosjekt. Slik eg ser det, er dette i tråd med Husserl si tilnærming til korleis me opplever, forstår og opprettar verda som ei felles og delt verd, som me alle erfarer frå våre ulike perspektiv (Føllesdal, 1993, 2007).

I fenomenologien vert intersubjektivitet brukt for å omtale erfaringar av verda som er tilgjengelege for andre enn ein sjølv. Intersubjektiviteten ligg nedfelt i det faktum at noko er tilgjengeleg for fleire enn eit subjekt, og kan omtalast som det primære fenomenet i menneskeleg samhandling. Følgjer det då av den sosiale, kroppslege aktiviteten at livsverda og vår samhandling i den kan kallast intersubjektiv?

Det at kroppen er intensjonal og aktivt søkande i sitt møte med verda treng ikkje bety at kroppane sine relasjonar i verda er intersubjektive i seg sjølv. Basert på dei analyserte data, finn eg det relevant med ekstra vilje til å oppnå *kroppsleg intersubjektivitet*. I den samanheng er det nyttig å utvide den fenomenologiske forståinga av intersubjektivitet med ei terapeutisk forståing av omgrepet. Det er i dei augneblinka då nokon kan delta i ein annan si opplevde historie, eller kan skape gjensidig opplevd historie med ein annan, at intersubjektiviteten får innhald (Stern, Bielenberg, & Roster, 2007). I kanoen vil dette seie at begge personane kan og ønskjer å delta i kanopadlinga, samstundes som begge kan og ønskjer å setje seg inn i og forstå dei kroppslege rørsleane til den ein padlar saman med. Når ein opplever at kanoen og relasjonen mellom dei to i kanoen fungerer, når utfordringane i elva vert forsert og potensiala i elva vert utnytta, vil ein, slik eg ser det, kunne omtale den kroppslege samhandlinga som intersubjektiv. Dette vil i stor grad endre seg i løpet av ein padletur, og ein vil kunne oppnå den kroppslege intersubjektiviteten i ulik grad og med ulik lengde.

I kanopadling framstår kanoen som eit erfarande kontaktpunkt med naturen og eit reiskap for å erfare elva. Eit kontaktpunkt der ein kan sanse endringar i strømforhold, uroa i vatnet, eller den hjelpande medvinden. Merleau-Ponty (1994) brukar bilete av ein mann med blindestokk som døme på korleis kroppen og kroppen sine sanseområder kan forlengast i omfang og rekkevidde. Blindestokken er, som kanoen, eit reiskap for å røre seg og sanse omverda. Det krev praktisk øving for å meistre begge reiskapane. I følgje Merleau-Ponty blir blindestokken etter kvart ein så integrert del av kroppen, at den ikkje lenger framstår som

gjenstand for mannen, men heller som kroppen sin måte å «sjå» på. Spørsmålet er om kanoen eller andre gjenstandar og reiskaper i friluftsliv kan omtalast og forståast som ei forlenging av kroppen, på lik linje med blindestokken.

Slik eg ser det, vil ikkje kanoen vera ei konstant forlenging av kroppen, men ei dynamisk forlenging som vert påverka av i kva grad dei to som padlar oppnår intersubjektivitet eller ikkje. I intersubjektive augneblink mellom to kroppar i ein kano, kan kanoen opplevast som eit felles kontaktpunkt med elva. Ein kan då omtale kanoen som ei forlenging av kroppen, jamfør Merleau-Ponty sitt døme med blindestokken.

Det uttrykte *fellesskapet i friluftsliv* kan underbygge opplevingane av *intersubjektive augneblink mellom ungdommane og mellom ungdom og vaksne*. Likeeins understrekar variasjonane i opplevingane, og opplevinga av å ikkje delta i fellesskapet korleis intersubjektiviteten ikkje oppstår i all samhandling. Læringsressursane i friluftsliv kan såleis forståast som både utviklande og utfordrande for den enkelte. På det individuelle plan kan dette handle om dugleik og erfaring til å delta i aktivitetar, oppgåver og fellesskap. På det kontekstuelle plan handlar det om å ivareta læringsressursane slik at ein opnar for reell deltaking og samhandling for alle som er med i gruppa.

Det kroppsfenomenologiske perspektivet framhevar kroppen som bindeledd mellom deltaking og samhandling i friluftsliv. Heilskapen i læringslandskapet og i forståinga av ungdommane og deira læringsopplevingar er såleis grunnlagt i den kroppslege «væren-i-verda». Likeeins kan datamaterialet nansere det kroppsfenomenologiske perspektiv, når det gjeld forståinga av intersubjektivitet som kroppsleg og variabel. Kroppsleg samhandling fordrar ikkje i seg sjølv kroppsleg intersubjektivitet. Kroppsfenomenologien og datamaterialet utfordrar kvarandre såleis gjensidig når det gjeld ei eksistensiell forståing av deltaking og samhandling som handlingsformer i friluftsliv. Forståinga av sosial læring og læringslandskapet byggjer på dette grunnlaget, men utvidast gjennom eit situert læringsperspektiv.

### 10.2.2 Eit situert læringsperspektiv på friluftsliv og sosial læring

Det situerte læringsperspektivet aktualiserer samanhengen mellom *deltaking* og *samhandling*, som handlingsformer i friluftsliv, og *læring*. Perspektivet framhevar det sosiale og situerte ved alle læringsprosessar, men byggjer på ei erfaringsbasert tilnærming til læring. Læring framstår som del av all aktivitet, basert på den erfaring ein haustar i møtet med deltakinga. Den praktiske og sosiale kunnskapen er såleis anerkjent på linje med den teoretiske kunnskapen. Likeeins er praktiske læringslandskap anerkjent på linje med klasserommet. Når det gjeld læring av sosial kunnskap, er det argumentert for korleis den sosiale læringsprosessen er allsidig og omfattar fleire overlappende funksjonar (Befring, 2012). Den er praktisk og situasjonsbetinga, og inneheld kontekstbundne dugleikar. Den utfordrar vår innsikt og problemløysing, og er påverka av grunnholdningane til den enkelte i fellesskapet. Sosial læring kjem såleis til uttrykk gjennom handlingar i gjevne kontekstar, som i denne undersøkinga er tematisert ved ungdommane si deltaking og samhandling i friluftsliv.

Eit *læringsfokus*, basert på *deltaking* og *samhandling* i *praktiske fellesskap*, er tydeleggjort gjennom det situerte læringsperspektivet. Klargjeringa av «praksisfellesskapet» (Wenger, 2004; Wittek, 2012) dannar grunnlag for vurderingar av friluftsliv som sosialt læringslandskapet og det opplevde fellesskapet på turane. Å padle til neste leirplass framstår som ei felles oppgåve for alle deltakarane på turen. Tolkninga av oppgåva og repertoaret til å løyse oppgåva framstår felles, men den vedvarande kollektive prosessen av forhandling varierer. Dette er i stor grad knytt til den enkelte sitt engasjement og involvering. Medan somme bidreg aktivt i forflytting, avgjerder og problemløysing undervegs, er andre mindre aktive.

*Kroppsleg deltaking* og *kroppsleg samhandling* framkjem som tydelege handlingsformer i friluftsliv. Kroppsfenomenologien framhevar og utfordrar det særeigne ved desse handlingsformene og samanhengen mellom dei. Det situerte læringsperspektivet bidreg til å nansere forståinga av handlingsformene. Forholdet mellom deltaking og fellesskap, og praksis og identitet gir grunnlag for å klargjere ungdommane si deltaking og samhandling i friluftsliv. Wenger (2004) utvidar forståinga av *deltaking*, og framhevar deltaking som meir enn den praktiske gjennomføring av ein aktivitet. Deltaking må òg forståast i form av å vera aktiv deltakar i sosiale praksisfellesskap og konstruere identitetar i relasjon til desse

fellesskapa. *Samhandlinga* i friluftsliv blir i så måte knytt til det å vera deltakar i eit fellesskap. Ulike deltakarbanar og former for deltaking vil prege den sosiale læringa og opplevinga av det sosiale læringslandskapet. Kompleksiteten i datamaterialet blir såleis synleggjort i lys av den situerte læringsforståinga. Nyansane i den enkelte si deltaking i fellesskapet er særst relevant i lys av pedagogisk og spesialpedagogisk tilrettelegging av friluftsliv som sosialt læringslandskap.

Kroppsfenomenologien og det situerte læringsperspektivet synleggjer på ulike måtar eksistensielle og epistemologiske poeng i undersøkinga. På kvar sine måtar løftar teoriene fram ei kroppsleg og sosial tilnærming til læring, som på enkelte områder overlappar kvarandre. Standal (2009) påpeikar korleis relasjonen mellom kroppsfenomenologi og situert læring i lita grad er utvikla, sjølv om fleire har kombinert det situerte læringsperspektivet med idear frå kroppsfenomenologien. Han løftar vidare fram parallelar mellom dei teoretiske tilnærmingane, og framhevar mellom anna korleis Merleau-Ponty sitt *body-subject* kan forståast som parallelt med *deltaking* i situert læring.

Deltaking er knytt til den situerte samanhengen mellom individet og praksisfellesskapet. «Participation is always based on situated negotiation and renegotiation of meaning in the world.» (Lave & Wenger, 1991, p. 51) I tråd med dette framstår *deltaking* som løysinga på dikotomiar som til dømes abstraksjon og erfaring, eller cerebral aktivitet og kroppsleg aktivitet (kognitiv og fysisk aktivitet). Fenomenet *deltaking* kan såleis omtalast som ein relasjon mellom det indre og ytre. Kroppsfenomenologien utfordrar på same måten dualistiske perspektiv, og er oppteken av å plassere kroppen-i-verda, heller enn å omtale internalisering av ytre stimuli. Mennesket er situert i verda gjennom sin levde kropp. Det kan såleis framstå ein samheng mellom deltaking som omgrep i situert læring og kroppen sin «væren-i-verda» («the sense of being») i kroppsfenomenologien (Standal, 2009).

### 10.2.3 Samheng mellom teori, metodisk tilnærming og tolking

Maxwell (1992) framhevar teoretisk validitet som ein måte å vurdere forklaringane av fenomenet i kvalitativ forskning. Han nemner to poeng sentrale for denne vurderinga. For det første er det eit spørsmål om korleis delane i teoriene passar med fenomenet som skal undersøkast. For det andre er det eit spørsmål om samhengane i dei valde teoriene. Den teoretiske tilnærminga til læring er presentert i kapittel 3. I den samheng valde eg å



framheve den potensielle relevansen av kroppsfenomenologi og situert læringsperspektiv som grunnlag for å gripe sosial læring som ein praktisk kunnskapsform, og friluftsliv som eit praktisk og kroppsleg læringslandskap. Den avsluttande vurderinga tydeleggjer korleis det enkelte teoretiske bidrag nyanserer funna i datamaterialet, og korleis samanhengen mellom dei teoretiske tilnærmingane kan gi ei utfyllande forståing av heilskapen i læringslandskapet. Basert på desse presentasjonane og den kontinuerlege bruken av teoriane under tolkinga av datamaterialet, finn eg at dei teoretiske tilnærmingane på kvar sine måtar har gitt meining til det undersøkte fenomenet. Saman har dei teoretiske perspektiv nyansert ungdommane sine handlingsformer i friluftsliv (deltaking og samhandling) og forståinga av læringsressursane i friluftsliv. Undersøkinga har likeeins bidratt til å konkretisere og underbygge teoriane, samstundes som datamaterialet har problematisert enkelte sider ved teoriane.

Dei metodiske tilnærmingane i undersøkinga kan òg knytast til dei teoretiske tilnærmingane. Kvale og Brinkmann (2009) løftar i den samanheng fram *gruvearbeidaren* og *den reisande* som to metaforar på ulike måtar å samle inn data. *Gruvearbeidaren* grev etter metall eller kunnskap som ligg og ventar på å bli samla inn. *Den reisande* vandrar gjennom landskapet og kjem i dialog med ulike menneske i ulike situasjonar. Kunnskapen blir utvikla gjennom samtalar og erfaringane undervegs. Ein kan ta medvitne vegval, eller ei ny rute kan bli inspirert av ein uventa situasjon.

Mi datainnsamling bær preg av ei reise. Ei open, men medviten reise i to ulike landskap: Skogtjern og Rødteigen. Eg har vore deltakande reisefølgje med ungdom og vaksne på turar i skog og mark, i kanoen på elva og i samtalar rundt bålet. Samtalane har vore mange, både uformelle og formelle, både inne og ute. Vår samskaping av rørsle, ord og erfaring har vore gjennomgåande. Mi rolle som deltakande forskar framstår i tråd med den reisande, som vandrar saman med ulike menneske gjennom eit variert landskap. Den deltakande forskarrolla er i denne undersøkinga forankra i fenomenologisk inspirasjon (avsnitt 4.1) og i ei gradert tilnærming til insider-outsider posisjonane (avsnitt 4.3.5). Kroppsfenomenologi og situert læringsperspektiv framhevar ungdom som handlande, relasjonelle og erfarande individ, og læring som erfaringsbasert og situert. Ei slik forståing av mennesket og læring er forsøkt ivaretatt gjennom ei vedvarande, dynamisk og fleirmetodisk datainnsamling og fortolking. Samanhengen mellom teoretiske og metodiske tilnærmingar understrekar korleis validitetsvurderingar må baserast på forskingsprosessen som eit heile.

### 10.3 Styrkar og utfordringar i undersøkinga

Ei avsluttande drøfting av forskingsprosessen vil framheve metodekritiske vurderingar. Det er tidlegare gjort greie for korleis vitskapleg og etisk kvalitet er forsøkt ivaretatt undervegs i forskingsarbeidet, basert på forhandsreglar gjort under innhenting, nedskriving, bearbeiding, tematisering og presentasjon av datamaterialet (avsnitt 4.5). Eg vil vidare problematisere og vurdere i kva grad valde tilnærmingar og val undervegs har ivaretatt den vitskaplege kvaliteten i denne undersøkinga. Vurderingane vil bygge på diskusjonar kring delt erfaring, subjektivitet og objektivitet i forskinga, overføring av kunnskap, og refleksjonar kring vidare forskning.

#### Delt erfaring som grunnlag for valide data

Delt erfaring har vore eit gjennomgåande tema i denne undersøkinga. Temaet har vore sentralt i det presenterte datamaterialet, grunnleggande i den valde læringstilnærming og ei kjelde til datainnsamling. Spørsmålet i denne samanheng er i kva grad ei deltakande forskarrolle og kombinasjonen mellom deltakande observasjonar og intervju har bidrege til å gripe ungdommane sine opplevingar av friluftsliv som sosialt læringslandskap.

Med grunnlag i eit kroppsfenomenologisk perspektiv, kan ein hevde at det er naudsynt å delta saman, for å vinne kunnskap om eit fenomen. Eg har argumentert for at våre delte erfaringar, over tid, gav meg kunnskap om ungdommane og læringslandskapet, utover den kunnskap intervjuet aleine kunne gje. Kroppen framstod som eit reiskap for å få *tilgang til data, samle data og tolke data*, og kan knytast til møtet mellom subjekta i forskingsprosessen:

One cannot access the embedded meanings lived and expressed by the research participants from a detached, non-subjective objectifying stance. It takes another human subjectivity to relate to the subjective experience of another human being (Giorgi, 2006, s. 77-78).

Det å dele erfaringar med ungdommane framstod avgjerande for å bygge relasjonar med ungdommane og få tilgang til deira opplevingar. Samstundes auka min kjennskap til ungdommane sin kulturelle og sosiale kontekst. Endringar og situasjonar undervegs i datainnsamlinga førte til variasjonar i rolla som deltakande forskar og «insider» (avsnitt 4.3.5), som igjen opna for innsamling av ulike typar data.

Presentasjon og tolking av datamaterialet framheva samanhengen mellom ungdommane si erfaringsbakgrunn og deira deltaking i læringslandskapet. Eg opplevde parallelt korleis min erfaringsbakgrunn og praktiske dugleik verka inn på den deltakande forskarrolla under observasjonane. Vår delte erfaring, basert på varierte erfaringsbakgrunnar, bidrog til å nyansere mi forståing av ungdommane sine opplevingar. Til dømes vart manglande meistring og manglande tryggleik sanseleg for meg under observasjonar av riding. Riding er ein aktivitet eg ikkje har erfaring med, noko som gav meg lågare dugleikar i sjølve rideaktiviteten enn det ungdommane hadde. Når eg då deltok i ridinga måtte eg i stor grad fokusere på mitt samspel med hesten. Eg minska mi evne til å følgje med på kva ungdommane sa og gjorde. Desse erfaringane var nyttige i møtet med ungdommane sin manglande tryggleik i kanoen. Tangen påpeikar i den samanheng det sentrale i å vera sensitiv i møtet med andre sine levde opplevingar: «... even though a researcher does not need to be an insider to develop valid knowledge of a certain group of people, she must be sensitive to the insiders and what their lives entail.» (Tangen, 2008a, s. 160).

Då eg ved neste rideobservasjon valde å stå på bakken og observere ungdommane som rei, fekk eg tilgang til andre typar data. Eg hadde då fullt fokus på samhandlinga mellom ungdommane, mellom ungdom og vaksen og mellom ungdom og hest. Ei dynamisk, deltakande forskarrolle påverka mitt grunnlag for eit sensitivt møtet med ungdommane sine opplevingar, og auka tilgangen til nyanserte forståingar. Min påstand er difor at subjektive og deltakande møter med ungdommane har bidrege til komplekse beskrivelsar av fenomenet og på den måten gjort det lettare å ivareta validiteten i undersøkinga.

### **Subjektivitet og objektivitet i forskinga**

Det subjektive, deltakande møtet mellom forskar og informantar framhevar likeeins ein utfordrande *balansegang mellom nærleik og distanse* i dette forskingsarbeidet. Det var ei utfordring å ikkje berre kjenne, høyre og sjå sine egne opplevingar i situasjonen, og på den måten forveksle egne erfaringar med ungdommane sine opplevingar. Desse utfordringane kan knytast til *insiderposisjonen* og nærleiken til deltakarar og tema, og framhevar faren for å miste det overordna blikket på fenomenet ein studerer (Fangen, 2004; Hammersley & Atkinson, 1996; Kalleberg, 1996). Kvale and Brinkmann (2009) påpeikar i den samanheng korleis våre fordommar og bagasje kan styre våre funn inn i på førehand gjevne meiningar og kategoriar.

*Intersubjektivitet* har i denne undersøkinga tent som ei metodisk målsetting for å ivareta informantane si subjektive verd, utan å bli for nærsynt og avgrensa. Intersubjektiv kunnskap er mellom anna framheva som ei tilnærming til objektivitet i kvalitativ og fenomenologisk forskning (Giorgi, 2006). Det å ivareta intersubjektive møter i forskinga handlar såleis om ei balansering mellom det subjektive og det objektive, som både er kritisk og til tider vanskeleg å oppnå. For å kunne oppnå intersubjektivitet, meiner Giorgi det er sentralt med ei viss intersubjektiv kjennskap til den kulturelle, historiske og sosiale kontekst informantane er del av, både under datainnsamlinga og under analysa av datamaterialet. Den intersubjektive kjennskapen vil likeeins fordre ei deltaking som i seg sjølv påverkar datamaterialet og meiningsdanninga i situasjonen. I denne undersøkinga har dette vore ein strategi i seg sjølv, for å gje utfyllande kunnskap om fenomenet. Våre delte erfaringar i kanoen opna for kroppslege og verbale møter og forhandlingar i den aktuelle situasjonen. Samstundes opna intervjuet for ei utdjuing av delte kroppslege erfaringar.

Litteraturen vektlegg *dialogisk intersubjektivitet* som sentral innafor intervju-undersøkingar. Dialogisk intersubjektivitet er då forstått som semje basert på rasjonelle samtalar og gjensidig kritikk og innspel mellom dei som tolkar eit fenomen. Slike dialogar kan gjennomførast som kommunikativ validering mellom forskarar, eller i samtalar mellom forskaren og informantane (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne undersøkinga har den intersubjektive samtalen vore sentral undervegs i datainnsamlinga. Det har føregått ei validering av datamaterialet basert på forhandlingar av mening, mellom meg som forskar og ungdommane som informantar. Denne forhandlinga føregjekk kroppsleg i vår felles deltaking og verbalt i våre samtalar.

Når den kroppslege samhandlinga er gjennomgåande i datainnsamling og analyse, er det relevant å reflektere rundt den *kroppslege intersubjektiviteten* på lik linje med den dialogiske intersubjektiviteten. Kanopadlinga med Marte kan tene som døme på forståinga og bruken av kroppsleg intersubjektivitet i denne undersøkinga. Vår kroppslege samhandling i kanoen gav meg tilgang til hennar rørsler og reaksjonar i møtet med elva. Eg kunne gjennom hennar kroppslege reaksjonar i kanoen sanse hennar tryggleik eller redsle i kanoen. I rolege delar av elva erfarte eg ei relativt trygg og utprøvande jente. Ho brukte åra aktivt og deltok i samtalen. I raskare parti av elva, stivna kroppen, ho vart stille og ho heldt hendene på ripa. Ho varierte såleis i sine rørsler og samhandling med elva, kanoen og meg. Dei sanselege

møta opna for nyanserte tilgangar til hennar opplevingar, samstundes som det muleggjorde ei tilpassing av mine rørsler og utspel for å betre hennar oppleving i situasjonen. Eg fekk såleis ikkje berre auka tilgang til datamaterial og tolking, men mi deltaking og rørsle i kanoen påverka hennar oppleving direkte i møtet med elv og kano. I tråd med Duesund (1995, s.41) kan ein hevde at: «Gjennom sansningen sluses kroppen ut i verden, og verden inn i kroppen.»

Fordelen med intervjuforma, er opninga for å skape felles forståing der og då. Mine reaksjonar og tilbakemeldingar på ungdommane sine utspel opna for at dei kunne rette opp i eventuelle feiltolkingar. I tillegg kunne eg som intervjuar spørje, dersom det var noko eg lurte på. «Forstår eg deg rett viss...» eller «Stemmer det at...» er døme på utspel som eg nytta for å verifisere mine tolkingar. Likeeins kunne eg sjekke ut mine observasjonar undervegs i intervjuet. Når det gjaldt ungdommane sine opplevingar av meistring, framkom ungdommane si korrigerings av mine tolkingar særleg relevante. Situasjonar eg hadde relatert til opplevd meistring, viste seg vera av liten betyding for enkelte av ungdommane. Det å bidra i garnsetting og roing representerte ikkje sentrale dugleikar for enkelte, og var såleis ikkje avgjerande for deira oppleving av meistring (sjå til dømes sitat 13 s.113). Vidare bidrog observasjonane til å nyansere ungdommane sine utsegner undervegs i intervjuet. Marte uttrykte, til dømes, generelt negative opplevingar knytt til kanoturen. Gjennom observasjonane hadde eg kjent på nyansane i denne opplevinga, og kunne knytte spørsmål til erfarte situasjonar. Variasjonane og nyansane i hennar opplevingar framkom såleis tydelegare i datamaterialet.

Dersom eg kunne gjennomført undersøkinga igjen, ville eg i større grad opna for ungdommane sine tilbakemeldingar på ulike tolkingar. Eg ville lagt til rette for at dei kunne gått gjennom og reflektert over utvalde sitat og observasjonar. På den måten kunne ein nærma seg ei respondentvalidering, utan at arbeidet var for krevjande for ungdommane. Eg ville likeeins, om muleg, delteke i større grad på den enkelte skule, då dei erfaringsbaserte tilnærmingane har framstått nyttige i form av å forstå eit praktisk læringslandskap. Basert på gjennomførte metodiske grep, er det likevel grunn til å vurdere i kva grad den presenterte undersøkinga opnar for ei overføring av kunnskap.

## Overføring av kunnskap

Generalisering omhandlar vurderingar av i kva grad den innhenta kunnskapen kan overførast til andre personar eller situasjonar. Slike vurderingar er særleg utfordrande i kvalitative studiar, då utvala ofte er små og strategisk valde. Det er såleis ikkje relevant å snakke om globale eller generelle overføringar av kunnskapen. Ein kan likevel argumentere for overføring av den kvalitative kunnskapen til liknande grupper eller situasjonar (Kvale & Brinkmann, 2009). Spørsmålet i denne undersøkinga er då i kva grad kunnskap om friluftsliv som sosialt læringslandskap på Rødteigen skule og Skogtjern skule, kan overførast til andre liknande pedagogiske kontekstar og til andre ungdomsgrupper.

Befring (2007) framhevar korleis heilskapsperspektivet i kasusstudium gir kunnskap som kan tene til å forstå andre. Det å fange og formulere essensen av komplekse fenomen, og synleggjere samanhengane mellom heilskapen og delane er då avgjerande for ei generaliserande kunnskapsoverføring. Det relasjonelle og heilskaplege perspektivet i denne undersøkinga er forsøkt synleggjort gjennom heile forskingsprosessen. Mellom anna har det vore avgjerande å plassere ungdommane sine opplevingar eksplisitt i den samanhengen dei førekjem. Dette er gjort for at lesaren sjølv skal ha eit grunnlag for å vurdere om kunnskapen kan overførast til relevante kontekstar eller grupper, og på den måten foreta ei *analytisk generalisering*. Slike vurderingar byggjer på logiske analysar av kva som er likt og forskjellig i dei valde situasjonane, og er avhengig av at heile forskingsprosessen framstår transparent for lesaren (Kvale & Brinkmann, 2009).

Kontinuerlege vurderingar, skissert av forskaren undervegs i undersøkinga, kan likeeins omtalast som analytisk generalisering. I denne undersøkinga er pedagogiske potensial omtalt i forlenginga av dei presenterte læringsressursane. Her blir den kontekstbundne kunnskapen om ungdommane sine sosiale læringsopplevingar lagt til grunn for ei meir overordna pedagogisk vurdering. Ei vurdering av det pedagogiske potensialet vil i seg sjølv innehalde generaliserande tolkingar, då vurderingane inneber ideen om at kunnskapen framstår nyttig og tenleg i andre liknande samanhengar (Dahlberg et al., 2008).

Det at skulane framstod såpass ulike i skulekultur og i sin tilrettelegging av friluftsliv, kan omtalast som ein styrke når det gjeld muleg overføringsverdi i denne studien. Forskjellane mellom kasusa opna for nyanseringar av læringsopplevingar og læringsressursar, relevante

for å tilføre beskrivelsane og drøftingane fylde og kompleksitet. To kasus kan likevel berre synleggjere utvalde sider ved friluftsliv som læringslandskap. Det vil difor vera spennande med fleire liknande studiar, både for å samanlikne funn på tvers av studiane og for å nyansere vår kunnskap om læringspotensiala i friluftsliv i større grad.

Den avsluttande vurderinga av praktiske implikasjonar (avsnitt 10.4) er likevel basert på ideen om at funn og tolkingar frå undersøkinga kan vera nyttige i spesialpedagogisk arbeid med born og unge. Her peikar dei praktiske implikasjonar lengre enn til andre alternative skular som nyttar friluftsliv i sitt pedagogiske arbeid med ungdom i sosial risiko. Eg vil hevde at *delar av kunnskapen* frå denne studien framstår relevant for andre pedagogiske tilretteleggingar av friluftsliv, andre pedagogiske kontekstar enn friluftsliv, og i arbeid med andre grupper enn ungdom i sosial risiko. Mulege implikasjonar for vidare forskning vil, saman med praktiske implikasjonar, skissere potensielle relevansar av denne studien og runde av avhandlinga.

## **10.4 Mulege implikasjonar for forskning og praksis**

### **10.4.1 Vidare forskning**

Avhandlinga innleia med korleis pedagogisk bruk av friluftsliv i stor grad er forankra i praksiserfaring og eigeninteresse hjå lærarar. Feltet er i liten grad definert i nordisk forskning, medan internasjonale effektstudiar av «Outdoor Education program» er omfattande (avsnitt 2.3). Dei internasjonale effektstudiane har i lita grad kasta lys over ungdommane sine sosiale læringsopplevingar og læringsressursane i friluftsliv i denne undersøkinga. Dette til trass for at målsettinga om sosial læring ofte er parallelle. Den manglande relevansen av effektstudiane i denne samanheng kan framheve korleis ulike metodiske tilnærmingar opnar for ulike typar kunnskap, og korleis ulike kunnskapssyn påverkar fokuset i analysane. Samstundes understrekar gjennomgangen av den internasjonale forskinga avgrensa overføringsverdi til norske forhold, som mellom anna kan knytast til kultur og tradisjon. Denne erfaringa underbyggjer ei trong for meir nordisk forskning på feltet.

Eg vil difor framheve tre tilnærmingar til vidare forskning, som kan vera med å nyansere ei nordisk forståing av friluftsliv som sosialt læringslandskap. For det første vil fleire kasusstudium eller samanliknande studiar av utvalde praksistilnærmingar kunne gi eit rikare

og meir detaljert bilete av eit komplekst fenomen. Dette vil igjen kunne styrke potensialet for å overføre kunnskap til andre kontekstar og personar.

Vidare vil ulike teoretiske perspektiv kunne bidra til å framheve ulike poeng. I så måte kan varierte teoretiske tilnærmingar hjelpe oss å sjå utover det sjølvsegte og allereie kjente. På andre sida vil teorisynet kunne utfordre generaliseringar, då ulike teoretiske «briller» gir ulike forventningar og tilnærmingar til datamaterialet (Kvernbekk, 2000). Uansett kan nye problemstillingar framkomme, saman med nye måtar å forstå feltet på. Likeeins vil alternative teoretiske tilnærmingar fordre ei metodisk tilnærming i tråd med problemstilling og teoretisk perspektiv, som igjen kan nyansere feltet.

Den gjennomførte undersøkinga, med sine styrkar og utfordringar, synleggjer likeeins sentrale læringsressursar i friluftsliv. Denne kunnskapen kan danne empirisk og forskingsmessig grunnlag for pedagogiske tilretteleggingar i praksis. Såleis opnar denne undersøkinga for oppfølgjande innovasjonsforskning, både når det gjeld pedagogiske tilretteleggingar av friluftsliv og når det gjeld vektlegginga av læringsressursar i andre læringslandskap. Fleire av dei tema som er løfta fram kan vera aktuelle i andre samanhengar enn friluftsliv. Det er mellom anna interessant å stille spørsmål ved om funna kan nyttast for å bevisstgjere og tilrettelegge arbeidet med relasjonar, fellesskap, deltaking og meistring generelt i pedagogisk arbeid, og ikkje berre innafor friluftsliv som læringslandskap.

#### **10.4.2 Praktiske implikasjonar**

Etiske vurderingar i avsnitt 4.5.4 framheva mulege konsekvensar av denne undersøkinga - konsekvensar for deltakarane og fagmiljøet. Avsluttande refleksjonar kring praktiske implikasjonar vil skissere korleis kunnskapsbidraget i denne undersøkinga på ulike måtar kan vera nyttig for spesialpedagogisk praksis. Implikasjonane for praksis må i hovudsak rettast mot spesialpedagogisk tilrettelegging av friluftsliv i arbeidet med born og unge, men enkelte overordna pedagogiske poeng vil likeeins løftast fram.

#### **Nytten av å dele erfaringar med og lytte til ungdommane**

Det har vore ein intensjon i denne undersøkinga å løfte fram ungdommane sine opplevingar. Dette er gjort ved å dele erfaringar med ungdommane og å lytte aktivt til deira refleksjonar. Drøftingane av validiteten i undersøkinga har framheva det essensielle i denne måten å



tilnærme seg datainnsamlingar og analysar. I tillegg indikerer datamaterialet og tolkingar korleis delte erfaringar gir grunnlag for relasjonsbygging på fleire nivå, både non-verbalt og verbalt. Ungdommane formidlar korleis friluftsliv som sosialt læringslandskap opnar for eit fellesskap basert på kroppsleg deltaking og kroppsleg samhandling. Det inneber både å dele sanselege erfaringar og å utfordre sine refleksjonar i samtale med andre ungdommar og vaksne.

Undersøkinga framhevar såleis pedagogiske kvalitetar i det å dele erfaringar og lytte til ungdommane. Basert på delte erfaringar kan ein legge grunnlaget for nære relasjonar mellom elev og lærar. Det å investere i relasjonen mellom pedagog og elev kan såleis gi utbytte i form av læringsmiljø og auka læring. Delte erfaringar opnar for betre kjennskap til den enkelte og synleggjering av den enkelte sin kompetanse. Edvard Befring har gjennom mange år framheva korleis vaksne kan legge til rette for ei positiv utvikling for born og unge. Som pedagog skal ein løfte fram det borna kan, det dei er gode på, og opne for situasjonar der born får erfart og forløyst sin kunnskap, utvikling og meistring (Befring, 2012). Våre forventningar og forteljingar kan påverke born og unge si oppleving av seg sjølv, deira framtidshåp og val. Auka tilgang og kjennskap til ungdommane sine erfaringar og opplevingar kan hjelpe pedagogen med «å skrive forløysande manus» i arbeidet med ungdommane, og framstå som ein beskyttande faktor i ungdommane sin sosiale utvikling.

### **Opne for deltaking og samhandling**

Undersøkinga framhevar læringspotensialet i å delta aktivt i reelle situasjonar og oppgåver. Ungdommane gir uttrykk for at eiga deltaking og engasjement i praktiske og sosiale situasjonar er avgjerande for læringsopplevinga. Likeeins blir friluftsliv løfta fram som eit praktisk læringslandskap, som opnar for deltaking i praktiske og reelle oppgåver og situasjonar.

I læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK - 2006) vert det framheva korleis sosial kompetanse skal gjennomsyre all opplæring, og vektleggast gjennom det kontinuerlege arbeidet med faga og gjennom skulen som verksemd. Opplæringa skal bidra til å utvikle sosial tilhøyre og meistring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritida. Såleis blir sosial kompetanse løfta fram som ein måte å imøtekomme ei trong for samarbeidande og dynamiske menneske i dagens samfunn.

Basert på skulen si målsetting om sosial læring, er det relevant å framheve fokuset på opplevd deltaking og samhandling generelt i skulekvardagen. Skulen skal, i følge læreplanverket, leggje til rette for praktisering av sosial kompetanse gjennom at elevane får øve seg i samhandling og problem- og konflikthandtering. Basert på funn frå denne undersøkinga framstår praktiseringa meningsfull i møtet med reelle sosiale situasjonar, der eiga deltaking og samhandling utgjer ein forskjell. Ei utfordring for pedagogen er å tilrettelegge for deltaking og samhandling i meningsfulle situasjonar og kontekstar. Eg vil i den samheng hevde at variert og medviten bruk av ulike læringskontekstar i skulen vil vera utviklande for elevane si deltaking og involvering. Pedagogen kan påverke born og unge sin mulegheit til å delta i læringsprosessen gjennom val av læringskontekst, og gjennom kombinert bruk av ulike læringskontekstar.

I dag er det eit kritisk trekk i den norske skulesituasjonen at mykje av opplæringa framstår isolert og dekontekstualisert frå samfunnet. Ein kan betre vilkåra for erfaringslæring og elevane si aktive deltaking ved å opne skulen som eit innelukka miljø. Slik fleksibel interaksjon mellom nærsamfunnet og skulen kan, i følge Befring (in press), representere ei stor forbetring av born og unge sin livskvalitet og deira læringsvilkår.

Tilpassing av aktivitet og situasjon er likeeins avgjerande for å muleggjere den reelle deltakinga og samhandlinga i ulike kontekstar. Undersøkinga framhevar både dei individuelle og kontekstuelle utfordringane som hindrar opplevd deltaking i friluftsliv. Eit poeng er difor at pedagogen tek vare på læringsressursane og lar ungdommane få ansvar i møtet med dei praktiske utfordringane. Vidare må pedagogen bidra til å trygge den enkelte i sine forsøk på deltaking, for å minske individuelle barrierar. Individuell tilpassing, i møtet med den enkelte sine utfordringar og styrkar, er såleis avgjerande for å muleggjere opplevd deltaking i fellesskapet.

### **Gripe augneblinkar**

*Veiledning i friluftsliv* har sidan starten av 1980-talet vore eit sentralt prinsipp i kombinasjonen mellom friluftsliv og pedagogikk (Bentsen, Andkjær, et al., 2009). Formålet med veiledning i friluftsliv er å dyktiggjere den enkelte eller gruppa til å leve eit sjølvstendig friluftsliv. Oppgåva til veiledaren er såleis å *skape, understøtte og ta vare på dei situasjonar som er verdifulle og meningsfulle for deltakarane*, og dermed potensielt lærerike og

utviklande. Ideelt sett skal veiledaren legge til rette for *eksistensielle møter mellom mennesket og natur*.

Undersøkinga indikerer at friluftsliv som sosialt læringslandskap opnar for relasjonelle møter mellom ungdommane og mellom ungdom og vaksne. Det ligg sjeldan til grunn ei forventning om læring i desse møta. Ungdommane formidlar likevel det utviklande og potensielle i desse situasjonane, og set såleis ord på medlæring, som ei utilsikta form for læring. Møta finn stad både i det non-verbale samværet og i samtalanene, og bygger på delte erfaringar og felles fokus i utvalde situasjonar. Ungdommane sine opplevingar av desse møta framhevar det pedagogiske potensialet i å gripe augneblinkane her og nå, og i å verdsette *samværet* som like utviklande som *samtalen*.



## 11 Referansar

- Backe-Hansen, E., & Frønes, I. (2012a). Innledning. Hvordan forske på og med barn og unge? In E. Backe-Hansen & I. Frønes (Eds.), *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Backe-Hansen, E., & Frønes, I. (2012b). *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Backman, E. (2008). What is valued in friluftsliv within PE teacher education? "Swedish PE teacher educators " thoughts about friluftsliv analysed through the perspective of Pierre Bourdieu. *Sport, Education and Society*, 13 (1), 61-79.
- Backman, E. (2011a). Friluftsliv: a contribution to equity and democracy in Swedish Physical Education? An analysis of codes in Swedish Physical Education curricula. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (2), 269-288.
- Backman, E. (2011b). What controls the teaching of friluftsliv? Analysing a pedagogic discourse within Swedish physical education. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 11 (1), 51-65.
- Bedard, R. M., Rosen, L. A., & Vacha-Haase, T. (2003). Wilderness Therapy Programs for Juvenile Delinquents: A Meta-Analysis. *Journal of Therapeutic Wilderness Camping*, 3 (1), 7-13.
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2012). *Skolen for barnas beste: kvalitetsvilkår for oppvekst, læring, utvikling*. Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (in press). *Læring i nærsamfunnet. Pedagogiske erfaringar og nye læringsperspektiv*.
- Bengtsson, J., & Løkken, G. (2004). Maurice Merleau-Ponty: kroppens verdslighet og verdens kroppslighet *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bentsen, P., Andkjær, S., & Ejbye-Ernst, N. (2009). *Friluftsliv: natur, samfund og pædagogik*. København: Munksgaard.
- Bentsen, P., & Jensen, F. S. (2012). The Nature of "Udeskole": Outdoor Learning Theory and Practice in Danish Schools. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 12 (3), 199-219.
- Bentsen, P., Mygind, E., & Randrup, T. B. (2009). Towards an understanding of udeskole: education outside the classroom in a Danish context. *Education 3-13*, 37 (1), 29-44.
- Berg-Nielsen, T. S. (2010). Følsom, formbar og uferdig. Epigenetikk, utvikling av hjernen og stressbarhet. In E. Befring, I. Frønes & M.-A. Sørli (Eds.), *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Bischoff, A. (2011). Naturoplevelse og friluftsliv. In T. Soulié & B. Therkildsen (Eds.), *Friluftsliv - for mennesker med funksjonsnedsettelse*. Roskilde: Handicapidrættens Videncenter.
- Bischoff, A. (2012). Mellom meg og det andre finds det stier... : en avhandling om stier, mennesker og naturoplevelse (Vol. 2012:32). Ås: Universitetet, UMB.
- Bischoff, A., Marcussen, J., & Reiten, T. (2007). *Friluftsliv og helse: en kunnskapsoversikt*. Bø: Høgskolen i Telemark.
- Bredahl, A.-M. (2012). *Freedom of the treadmill: physical activity, disability and existence*. Norwegian School of Sport Sciences, Oslo.
- Breilid, N. (2007). *Ungdom og læringserfaringer* (Vol. nr. 91). Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for Spesialpedagogikk.
- Breivik, G. (2007). The quest for excitement and the safe society. In M. McNamee (Ed.), *Philosophy, Risk and Adventure Sports*. London: Routledge.
- Brodin, M. & Hylander, I. (1999). *Å bli seg selv. Daniel Sterns teori i barnehagens hverdag*. Pedagogisk forum.
- Brookes, A. (2003a). A critique of Neo-Hahnian outdoor education theory. Part one: Challenges to the concept of "character building". *Journal of adventure education and outdoor learning*, 3 (1), 49.
- Brookes, A. (2003b). A critique of neo-Hahnian outdoor education theory. Part two: "The fundamental attribution error" in contemporary outdoor education discourse. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 3 (2), 119-132.
- Brown, M. (2008). Comfort Zone: Model or metaphor? *Australian Journal of Outdoor Education*, 12 (1), 3-12.
- Brymer, E., & Gray, T. (2009). Dancing with nature: rhythm and harmony in extreme sport participation. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9 (2), 135-149.
- Cason, D., & Gillis, H. L. L. (1994). A Meta-Analysis of Outdoor Adventure Programming with Adolescents. *Journal of Experiential Education*, 17 (1), 40-47.
- Cliffordson, C. (2001). *Assessing empathy: measurement characteristics and interviewer effects* (Vol. 156). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B., Thornton, S., & Crews, D. (2008). Social Skills Training for Secondary Students with Emotional and/or Behavioral Disorders: A Review and Analysis of the Meta-Analytic Literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16 (3), 14.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H., & Nyström, M. (2008). *Reflective lifeworld research*. Lund: Studentlitteratur.

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M., & Sætersdal, B. (1992). *Utenlandsadopterte barn i Norge: tilpasning, opplæring, identitetsutvikling : empirisk undersøkelse og teoretisk videreutvikling*. Oslo: Spesiellærerhøgskolen, Universitetet i Oslo.
- Damsgaard, H. L. (2001). *Med blikk for muligheter: observasjon og analyse av problematferd i skolen* (Vol. 1/2001). Porsgrunn: Kompetansesenteret.
- Davidson, L. (2001). Qualitative research and making meaning from adventure: A case study of boys' experiences of outdoor education at school. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 1 (2), 11-20.
- Dewey, J. (1996). Erfaring og tenking. In E. L. Dale (Ed.), *Skolens undervisning og barnets utvikling : klassiske tekster* Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Donaldson, G. E., & Donaldson, L. E. (1958). Outdoor Education: A definition. *Journal of Health, Physical Education and Recreation*, 29 (17).
- Dreyfus, H. L. (2007). Intelligence Without Representation.  
<http://www.hfac.uh.edu/cogsci/dreyfus.html>
- Duesund, L. (1993). *Kroppen i spesialpedagogikken: en teoretisk og empirisk undersøkelse om fysisk aktivitet og selvoppfatning*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Duesund, L. (2007). Tenkere i vår tid: Maurice Merleau-Ponty. *Bedre skole* (1/2007).
- Duesund, L., & Jespersen, E. (2004). Skill Acquisition in Ski Instruction and the Skill Model's Application to Treating Anorexia Nervosa. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 24 (3), 225-233.
- Duesund, L., & Skårderud, F. (2003). Use the body and forget the body: Treating Anorexia Nervosa with Adapted Physical Activity. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 8 (1), 53-72.
- Edvardsen, E. (2004). *Samfunnsaktiv skole*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Eichberg, H., & Jespersen, E. (2001). *De grønne bølger: træk af natur- og friluftslivets historie*. Vejle: Danske Gymnastik & Idrætsforeninger.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2008). *SSIS-RS intervention guide*. Minneapolis, MN.: NCS Pearson.
- Ewert, A. W. (1989). *Outdoor adventure pursuits : foundations, models, and theories*. Scottsdale, Ariz.: Publishing Horizons.
- Faarlund, N. (1974). *Friluftsliv. Hva-Hvorfor-Hvordan* (Vol. 23). Oslo: Norges Idrettshøyskole
- Faarlund, N. (1994). Friluftsliv-a way home. In B. Dahle (Ed.), *Nature : the true home of culture*. Oslo: Norges Idrettshøyskole.

- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforl.
- Fjørtoft, I. (2000). *Landscape and playscape. Learning effects from playing in a natural environment on motor development in children*. Oslo: Norges Idrettshøyskole.
- Fjørtoft, I., & Reiten, T. (2003). *Barn og unges relasjoner til natur og friluftsliv: en kunnskapsoversikt* (Vol. nr 10/2003). Porsgrunn: Høgskolen i Telemark.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview: From Neutral Stance to Political Involvement. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative research. Third edition*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ford, P. (1986). Outdoor Education: Definition and Philosophy. ERIC Publications; ERIC Digests in Full Text ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, Las Cruces, NM.
- Frønes, I. (2010). Kunnskapssamfunn, sosialisering og sårbarhet. Om utvikling og barnevern under kunnskapssamfunnets betingelser. In E. Befring, I. Frønes, M-A. Sørli (Eds.), *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Føllesdal, D. (1990). The Lebenswelt in Husserl. In M. K. L. Haaparanta, I. & Niiniluoto (Eds.), *Language, knowledge and intentionality. Perspectives on the Philosophy of Jaakko Hintikka*. (Vol. 49.). Helsinki Acta Philosophica fennica.
- Føllesdal, D. (1993). Edmund Husserl (1859-1938). In T. B. Eriksen (Ed.), *Vestens tenkere. Bind III. Fra Freud til Baudrillard*. Oslo: Aschehoug.
- Føllesdal, D. (2003). Husserl, Edmund. In E. Craig (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. London: Routledge.
- Føllesdal, D. (2007). Existence, inexpressibility and philosophical knowledge. In *Grazer Philosophische Studien*(74), 18.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational research: an introduction*. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent development. An ecological perspective*. Columbus Ohio: Charles Merrill.
- Gillenwater, M. H. (1969). Outdoor Education: A Coat of Many Colors! *Peabody Journal of Education*, 46 (5), 311-315.
- Gillis, H. L., Gass, M. A., & Russel, K. C. (2008). The Effectiveness of Project Adventure's Behavior Management Programs for Male Offenders in Residential Treatment. *Residential treatment for children & youth*, 25 (3), 227-247.
- Giorgi, B. (2006). Can an empirical psychology be drawn from Husserl's phenomenology? In P. D. A. o. M.C.Chung (Ed.), *Phenomenology and Psychological Science. Historical and Philosophical Perspectives*. New York: Springer.



- Godal, J. B. (2007). Hjelper omgrepet handlingsboren kunnskap oss til framtid for handverket? *Festskrift: Jon Bojer Godal 70 år : Norsk handverksutvikling - NHU 20år* Lillehammer: Maihaugen.
- Greene, S., & Hogan, D. (2005). *Researching children's experience: methods and approaches*. London: Sage.
- Gresham, F. M. (2000). Assessment of Social Skills in Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Assessment for Effective Intervention*, 26 (1), 8.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System: Rating Scales*. Bloomington, MN.: Pearson Assessments.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the Social Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and Psychometric Comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26 (1), 17.
- Grønningsaeter, I. (2007). Fysisk aktivitet hos 11-12-åringar i skulen. *Tidsskrift for den norske legeforening*, 127 (22), 2927.
- Grusec, J. E., Davidov, M., & Lundell, L. (2002). Prosocial and helping behavior. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development*. Oxford: Blackwell publishers.
- Gurholt, K. P. (2008). Norwegian friluftsliv and ideals of becoming an 'educated man'. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 8 (1), 55-70.
- Gurholt, K.P. (2010). Eventyrlig pedagogikk: friluftsliv som dannelsesferd. In K. Steinsholt & K.P. Gurholt (Eds.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Hagen, K. A., & Christensen, B. (2010). Atferdsproblemer hos ungdom. Utvikling, risikofaktorer og behandling. In E. Befring, I. Frønes & M.-A. Sørli (Eds.), *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hakkarinen, K. (2003). Can cognitive explanations be eliminated? *Science and education*, 12 (7), 671-689.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hanks, W. F. (1991). Foreword by William F. Hanks. In J. Lave & E. Wenger (Eds.), *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New-York: Cambridge University Press.
- Hans, T. A. (2000). A Meta-Analysis of the Effects of Adventure Programming on Locus of Control. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 30 (1), 33-60.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

- Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E. (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out-of-Class Experiences That Make a Lasting Difference. *Review of Educational Research*, 67 (1), 43-87.
- Henderson, B., & Vikander, N. (2007). *Nature first: outdoor life the Friluftsliv way*. Toronto: Natural Heritage Books.
- Hill, M. (2005). Ethical Considerations in Researching Children's Experiences. In S. Greene & D. Hogan (Eds.), *Researching children's experience. Approaches and Methods*. London: Sage.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hollis, M. (2002). *The philosophy of social science: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Humberstone, B., & Stan, I. (2012). Nature and well-being in outdoor learning: Authenticity or performativity. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 12 (3), 183-197.
- Illeris, K. (2000). *Læring: aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Frederiksberg: Gyldendal akademisk.
- Jacobsen, C. (2005). Forældrenes holdning til og erfaring med naturklasseprojektet. In E. Mygind (Ed.), *Udeundervisning i folkeskolen. Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klasstrinn i perioden 2000-2003*. Københavns Univrsitet: Museum Tusculanums Forlag.
- Jahnsen, H., Ertesvåg, S., & Westrheim, K. T. *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*.  
[http://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil\\_Sos\\_kompetanse.pdf](http://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil_Sos_kompetanse.pdf).
- Jahnsen, H., Nergaard, S., & Flaatten, S. V. (2006). *I randsonen: forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Oslo: Lillegården kompetansesenter.
- Jensen, A. B., Lager, P., & Kristoffersen, L. (2005). Naturklassen - forandring og forankring. In E. Mygind (Ed.), *Udeundervisning i folkeskolen. Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klasstrinn i perioden 2000-2003*. København Universitet: Museum Tusculanums Forlag.
- Jensen, M. (2010). *Friluftsliv som arena for sosial læring og mestring i alternative skoletiltak*. Bø: Høgskolen i Telemark.
- Jordet, A. N. (2007). *"Nærmiljøet som klasserom": en undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv*. (no. 80), Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

- Kalleberg, R. (1996). Forord. Feltmetodikk, forskningsopplegg og vitenskapsteori. In M. Hammersley & P. Atkinson (Eds.), *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kelly, S. (2000). Grasping at straws: Motor Intentionality and the Cognitive Science of Skilled Behavior. In J. Wrathall & J. Malpass (Eds.), *Heidegger, Coping and Cognitive Science: Essays in honour of Hubert L. Dreyfus - volume II*. Cambridge: MIT Press.
- Koksvik, E. (2009). *Naturopplevelse, friluftsliv og vår psykiske helse: rapport fra det nordiske miljøprosjektet "Friluftsliv og psykisk helse"* (Vol. 2009:545). København.
- Kränge, O., & Strandbu, Å. (2004). *Ungdom, idrett og friluftsliv : skillelinjer i ungdomsbefolkningen og endringer fra 1992 til 2002* (Vol. 16/2004). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Krogh, E. (1995). *Landskapets fenomenologi*. (1995:15), Ås: Universitetet, UMB.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Kvernbekk, T. (2000). Seeing in Practice: a conceptual analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44 (4), 14.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse : insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lariviere, M., Couture, R., Ritchie, S. D., Cote, D., Oddson, B., & Wright, J. (2012). Behavioural Assessment of Wilderness Therapy Participants: Exploring the Consistency of Observational Data. *The journal of Experiential Education*, 35(1), 290-302.
- Lave, J., & Packer, M. (2008). Towards a social ontology of learning. In K. Nielsen, S. Brinkmann, C. Elmholdt, L. Tanggaard, P. Musaeus & G. Kraft (Eds.), *A Qualitative Stance. Essays in honour of Steinar Kvale*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leder, D. (1990). *The absent body*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Loynes, C. (2002). The generative paradigm. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 2(2), 113-125.
- LK (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet.
- Madison, G. B. (1981). *The phenomenology of Merleau-Ponty : a search for the limits of consciousness*. Athens: Ohio University Press.

- Magnussen, L. I. (2012). *Læring i friluftsliv : om padlefelleskap i havgapet*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational review*, 62(3), 21.
- McKenzie, M. D. (2000). How are Adventure Education Program Outcomes Achieved?:A review of the literature. *Australian Journal of Outdoor Education*, 5(1), 19-28.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. New-York: Routledge classics.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: pax forlag.
- Mjaavatn, P. E., & Skisland, J. O. (2004). *Fysisk aktivitet i skolehverdagen*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- Moote, G. T., Jr., & Wodarski, J. S. (1997). The Acquisition of Life Skills through Adventure-Based Activities and Programs: A Review of the Literature. *Adolescence*, 32 (125), 143-167.
- Mygind, E. (2005a). Elevers fysiske aktivitet i ude- og indeundervisning. In E. Mygind (Ed.), *Udeundervisning i folkeskolen. Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrinn i perioden 2000-2003*. København Universitet: Museum Tusculanums Forlag.
- Mygind, E. (2005b). Elevudsagn om naturens rum og klasseværelset. In E. Mygind (Ed.), *Udeundervisning i folkeskolen. Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrinn i perioden 2000-2003*. Københavns Universitet: Museum Tusculanums Forlag.
- Mygind, E. (2005c). *Udeundervisning i folkeskolen: et casestudium om en naturklasse på Rødkilde skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrinn i perioden 2000-2003*. København: Museum Tusculaneums forlag.
- Mygind, E. (2007). A comparison between children's physical activity levels at school and learning in an outdoor environment. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 7 (2), 161.
- Mygind, E. (2009). A comparison of childrens' statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9 (2), 151-169.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nielsen, K. (2008). The Learning Landscape of Art and Craft. In K. Nielsen, S. Brinkmann, C. Elmholdt, L. Tanggaard, P. Musaeus & G. Kraft (Eds.), *A qualitative stance. Essays in honor of Steinar Kvale*. Århus: Aarhus University Press.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (2003a). *Praktikkens læringslandskab: at lære gennem arbejde*. København: Akademisk Forlag.

- Nielsen, K., & Kvale, S. (2003b). Vandringer i praktikkens læringslandskab. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Praktikkens læringslandskab: at lære gennem arbejde*. København: Akademisk forlag.
- Nordahl, T. (2005). Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge. In A. L. v. d. Lippe & S. R. Wilkinson (Eds.), *Risikoutvikling : tilknytning, omsorgssvikt og forebygging : et jubileumsskrift til Kari Killén*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Tveit, A., & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nyquist, A. (2012). *Jeg kan delta! : barn med funksjonsnedsettelse og deltakelse i fysisk aktivitet - en multimetodestudie i en habiliteringskontekst*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Payne, P. G., & Wattchow, B. (2009). Phenomenological Deconstruction, Slow Pedagogy, and the Corporeal Turn in Wild Environmental/Outdoor Education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14 (1), 15-32.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Priest, S. (1986). Redefining Outdoor Education: A matter of many relationships. *Journal of Environmental Education*, 17 (3).
- Priest, S., & Gass, M. A. (2005). *Effective leadership in adventure programming* (2. ed.). United States: Human Kinetics.
- QSR International (2006). *Getting started. Get up and running with your Nvivo Project*.
- Rea, T. (2008). Alternative visions of learning: children's learning experiences in the outdoors. *Educational futures*, 1 (2), 42-50.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. Shrewsbury, UK: Field Studies Council.
- Russell, K. C. (2002). Does Outdoor Behavioral Healthcare Really Work? . *Journal of Therapeutic Wilderness Camping*, 2 (2), 5-10.
- Russell, K. C. (2000). Exploring how wilderness therapy process relates to outcomes. *The journal of Experiential Education*, 23 (3), 170-176.
- Russell, K. C. (2001). What is wilderness therapy? *The journal of Experiential Education*, 24(2), 70-79.

- Russell, K. C., & Phillips-Miller, D. (2002). Perspectives on the Wilderness Therapy Process and its relation to Outcomes. *Child and Youth Care Forum* 31 (6), 415-437.
- Rutter, M. (1979). *Fifteen thousand hours : secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Sandford, R. A., Duncombe, R., & Armour, K. M. (2008). The role of physical activity/sport in tackling youth disaffection and anti-social behaviour. *Educational Review*, 60 (4), 419-435.
- Sandseter, E. B. H. (2010). *Scaryfunny: A Qualitative Study of Risky Play Among Preschool Children*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Saugstad, T. (2003). Læring i skole og praksis. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Praktikkens læringslandskab: at lære gennem arbejde*. København: Akademisk forlag.
- Saugstad, T. (2008). Aristotle in the 'Knowledge Society': Between Scholastic and Non-scholastic Learning. In K. Nielsen, S. Brinkmann, C. Elmholt, L. Tanggaard, P. Musaeus & G. Kraft (Eds.), *A qualitative stance. Essays in honor of Steinar Kvale*. Århus: Aarhus University Press.
- Schantz, P., & Silvander, U. (2004). *Forskning och utbildning inom friluftsliv. Utredning och förslag*: Frisam/Svenskt Friluftsliv.
- Sjong, M.-L. (1992). *Friluftsliv i behandlingen av belastede grupper: en oversikt over forskning og utredning* (Vol. 8-1992). Trondheim: Direktoratet for naturforvaltning.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Skår, M. (2010). *Experiencing nature in everyday life*. (2010:7), Ås: Universitetet, UMB.
- Skårderud, F. (2011). Den fenomenale kroppen. *Tidsskrift for norsk psykologforening*. (2011:48) 632-649.
- Søgaard, A. J. (2000). Tema-Fysisk aktivitet-En oversikt over norske studier-hvor mye beveger vi oss i fritiden? *Tidsskrift for den norske legeforening*, 120 (28), 3439.
- Stake, R. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research, second edition*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Standal, Ø. F. (2009). *Relations of meaning: a phenomenologically oriented case study of learning bodies in a rehabilitation context*. Norwegian School of Sport Sciences, Oslo.
- Stelter, R. (2008a). Cultural body learning - the social designation of code-curricula. In T. Schilab, M. Juelskjær & T. Moser (Eds.), *Learning bodies*. København: Danish School of University Press.
- Stelter, R. (2008b). Exploring body-anchored and experience-based learning in a community of practice. In T. Schilab, M. Juelskjær & T. Moser (Eds.), *Learning bodies*. København: Danish School of Education Press.

- Stelter, R. (2008c). Learning in the light of the first-person approach. In T. Schilab, M. Juelskjær & T. Moser (Eds.), *Learning bodies*. København: Danish School of Education Press.
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stern, D. N., Bielenberg, T.-J., & Roster, M. T. (2007). *Her og nå: øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt forlag.
- St.meld.nr 22 (2010-2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter. Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St.meld.nr.14 (1999-2000). *Idrettslivet i endring*. Oslo: Kulturdepartementet.
- St.meld.nr.16 (2002-2003). *Resept for et sunnere Norge*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- St.meld.nr.25 (2002-2003). *Regjeringens miljøvernpolitikk og rikets miljøtilstand*. Oslo: Miljøverndepartementet.
- St.meld.nr.39, (2000-2001). *Friluftsliv - Ein veg til høgare livskvalitet*. Oslo: Miljøverndepartementet.
- St.meld.nr.40 (1986-87). *Om friluftslivet*. Oslo: Miljøverndepartementet.
- St.meld.nr.41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Strandbu, Å. (2000). *Storbyungdom og natur: en undersøkelse av Osoulungdoms forhold til friluftsliv og miljøproblemer* (Vol. 14/00). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sølvik, R. M. (2003). *Friluftsliv: ein aktuell sosial læringsarena for ungdom med åtferdsvanskar*. Oslo: Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Tangen, R. (2008a). Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 157-166.
- Tangen, R. (2008b). Reply to Tone Kvernbekk and Ann Lewis. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 171-172.
- Tangen, R. (2009). Conceptualising quality of school life from pupils' perspectives: a four-dimensional model. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (8), 829-844.
- Taylor, C. (2005). Merleau-Ponty and the epistemological picture. In T. Carman & M. B. N. Hansen (Eds.), *The Cambridge companion to Merleau-Ponty*. Cambridge Cambridge University Press.
- Tordsson, B. (2003). *Å svare på naturens åpne tiltale: en undersøkelse av meningsdimensjoner i norsk friluftsliv på 1900-tallet og en drøftelse av friluftsliv som sosiokulturelt fenomen*. Norges idrettshøgskole, Institutt for samfunnsfag, Oslo.

- Tordsson, B. (2007). What is Friluftsliv good for? Norwegian Friluftsliv in a historical perspective. In B. Henderson & N. Vikander (Eds.), *Nature first. Outdoor Life the Friluftsliv way*. (pp. 62-74). Canada; Toronto: Natural heritage books.
- Tordsson, B. (2010). *Friluftsliv, kultur og samfunn*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tordsson, B., & Ydegaard, T. (2006). *Perspektiv på friluftslivets pædagogik*. Haderslev: CVU Sønderjylland.
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Betre læringsmiljø*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Waite, S. (2007). "Memories are made of this": some reflections on outdoor learning and recall. *Education 3-13*, 35 (4), 333-347.
- Waite, S. (2011). Making a difference: learning on a grand scale. In S. Waite (Ed.), *Children learning outside the classroom. From birth to eleven*. Los Angeles: Sage.
- Waite, S., & Pratt, N. (2011). Theoretical perspectives on learning outside the classroom: relationships between learning and place. In S. Waite (Ed.), *Children learning outside the classroom. From birth to eleven*. Los Angeles: Sage.
- Wattchow, B. (2007). Playing with an unstoppable force: paddling, river-places and outdoor education. *Australian Journal of Outdoor Education*, 11 (1).
- Wattchow, B. (2008). Moving on an effortless journey: paddling, river-places and outdoor education. *Australian Journal of Outdoor Education*, 12 (2).
- Wattchow, B., & Brown, M. (2011). *A pedagogy of place : outdoor education for a changing world*. Clayton, Vic.: Monash University Publishing.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. København: Reitzel.
- Wiestad, E. (2006). Kroppens pedagogikk. Om læring gjennom kroppen. In I. Bostad & T. Pettersen (Eds.), *Dialog og danning. Det filosofiske grunnlaget for læring*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2000). Wilderness challenge programs for delinquent youth: a meta-analysis of outcome evaluations. *Evaluation and Program Planning*, 23 (1), 1-12.
- Witte, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker : en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Østerberg, D. (1994). Innledning. In M. Merleau-Ponty (Ed.), *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax forlag.



## **12 Vedlegg**

Vedlegg 1: intervjuguide 1 – elevar

Vedlegg 2: intervjuguide 2 – elevar

Vedlegg 3: informasjonsbrev til skulane

Vedlegg 4: informasjon og samtykke



## Vedlegg 1

### *Intervjuguide 1 – elever*

*Informasjon om prosjektet og etiske vilkår*

*Tema 1: Eleven si kontekstualisering av friluftsliv*

1. Kan du fortelje meg om turane og aktivitetane på skulen, eller noko du hugsar særskild godt frå desse turane?

*Tema 2: Læring og meistring*

2. Var det noko du hugsar at du klarte spesielt bra i løpet av turen? Kvifor?
3. Var det nokon situasjonar du syntes var spesielt vanskelege i løpet av turen? Kvifor var dette vanskeleg?
4. Kva synes du at du lærer på skulen?
5. Kva lærer du om deg sjølv eller det å vera saman med andre når du er på tur med medelevane dine?
  - a. Arbeid saman med andre for å løyse oppgåver
  - b. Hjelp andre eller bli hjulpet
  - c. Formidle dine behov
  - d. Løyse konflikhtar
  - e. Ta ansvar

*Tema 3: Friluftsliv som sosialt læringslandskap*

6. Kan du beskrive forskjellane mellom å vera saman med medelevane dine og lærarane dine i klasserommet og ute på tur?
7. Kva betyr det at:
  - a. De er ein anna stad enn de pleier å vera?
  - b. De er fysisk aktive?
  - c. Aktivitetane føregår i naturen?
  - d. Klassen er saman på tur som gruppe?
  - e. Lærarane er på tur saman med klassen og ikkje inne i eit klasserom?
8. Er det noko du ønskjer å tilføye, når det gjeld korleis du opplever friluftsliv og turane på skulen, eller di rolle og læring på desse turane?

## Vedlegg 2

### *Intervjuguide 2 – elevar*

*Informasjon om prosjektet og etiske vilkår*

*Tema 1: Eleven si kontekstualisering av friluftsliv*

1. Kan du fortelje meg om dei turane de har vore på etter jul?
2. Kva kjenneteiknar:
  - a. Rødteigen: ein dag på hundesledeturen?
  - b. Skogtjern: ein turdag på skulen?

*Tema 2: Friluftsliv som sosial praksis*

3. Kva opplever du er formålet med desse turane?
4. Kva er det særeigne ved å vera ute på tur med medelevar, lærarar, hundar?

*Tema 3: Deltaking og samhandling i friluftsliv*

5. Kan du beskrive di deltaking og rørsle på turen – kva rolle har du?
6. Kan du beskrive samhandlinga mellom elevane på turen?
7. Kan du beskrive samhandlinga mellom elevane og lærarane på turen?
8. Kan du beskrive samhandlinga mellom lærarane på turen?
9. Kan du beskrive samhandlinga mellom deg og landskapet, hundane?
10. Er det noko meir du har lyst til å fortelje?

### Vedlegg 3

#### Informasjon til skulane om Ph.D. prosjektet:

##### "Friluftsliv som sosial læringsarena"

Mitt navn er Randi Sølvik, og eg er tilsett som doktorgrads stipendiat ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Eg arbeider med eit forskningsprosjekt kalla "Friluftsliv som sosial læringsarena". Det er satt av fire år til prosjektet, og vil bli avslutta [REDACTED].

Prosjektet fokuserer på korleis friluftsliv kan fungere som sosial læringsarena for ungdom som har vanskar med å passe inn i den vanlege skulen. Desse ungdommane ønsker eg å finne på alternative skular, der friluftsliv blir brukt som del av undervisninga (både i form av kortare aktivitetar, dagsturar eller overnattingsturar).

Fokus vil ligge på elevane si oppleving av eiga sosial læring når dei er ute på tur. Eg er difor interessert i å følge enkelte elevar over tid i løpet av skulåret [REDACTED]. Dette inneber:

- deltakande observasjon på fleire friluftslivsturar/-aktivitetar,
- to eller fleire intervju av elevane,
- evt intervju av lærarane.

Datatilsynet skal godkjenne prosjektet før eg startar datainnsamlinga. Prosjektet er i tillegg godkjent av mine veiledarar; professor dr.scient Liv Duesund og 1.amanuensis dr.scient Liv Randi Opdal. Alle opplysningar vil bli behandla konfidensielt, og vil ikkje kunne sporast tilbake til den enkelte skule eller elev i ettertid. Deltaking i prosjektet er frivillig, og elevar og lærarar kan trekke seg når som helst, utan at dette får konsekvensar for vedkommande.

I denne fasen er eg på leit etter elevar som har erfaring med friluftsliv som sosial læringsarena, og som difor vil kunne gje verdifull informasjon om dette tema. Like viktig er det at både skule, lærarar og elevar ønsker å delta i prosjektet.

Prosjektet er i denne samanheng kun kortfatta skissert, så ta gjerne kontakt dersom de ønsker meir informasjon eller har spørsmål!

Eg er lettast tilgjengeleg på e-mail: [r.m.solvik@isp.uio.no](mailto:r.m.solvik@isp.uio.no), eller mobil: [REDACTED].

Med venleg helsing

Randi Sølvik

Ph.D. Stipendiat

Institutt for Spesialpedagogikk

Universitetet i Oslo

## Vedlegg 4

### Vedlegg 2



## UNIVERSITETET I OSLO

DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Randi M. Sølvik  
Institutt for Spesialpedagogikk  
Postboks 1140, Blindern  
0318 Oslo

Til Elever og Foresatte

### Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet "Friluftsliv som sosialt læringslandskap".

Mitt navn er Randi M. Sølvik. Jeg er spesialpedagog, og er for tiden tilsatt som stipendiat ved institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Temaet for mitt doktorgradsarbeid er: *Friluftsliv som sosialt læringslandskap*. I den sammenheng er jeg interessert i å se på hvordan elever ved alternative skoler opplever å være på tur i naturen, og hvordan de opplever å samhandle med lærer og medelever på disse turene.

X skole bruker dagsturer og overnattingsturer som del av sin undervisning. Samtidig har skolen en målsetning om å øke elevenes sosiale ferdigheter. Det er derfor interessant å se på hvordan elevene selv opplever turene med skolen, og i hvilken grad de opplever å få praktisert og tenkt over sin sosiale fungering når de er på tur.

På bakgrunn av dette ønsker jeg å delta på X skole sine friluftslivssturer i løpet av skoleåret [redacted]. Deltagelse i prosjektet innebærer:

- deltagende observasjon av elevene på dagsturer og overnattingsturer
- intervju av elever i etterkant av turene
- intervju av lærerne ved skolen

Det er frivillig å delta i prosjektet og du/dere kan når som helst trekke deg/dere fra undersøkelsen, uten at dette får noen konsekvenser for deg/dere. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Det vil bli gitt fiktive navn på skole og elever, slik at det ikke skal være mulig å tilbakeføre opplysninger til den enkelte elev. Ingen andre enn undertegnede, som er underlagt taushetsplikt, vil få tilgang til elevenes personopplysninger. Observasjonsnotater og intervjunotater vil bli slettet ved prosjektets slutt, senest [redacted].

Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S, og godkjent per (dato). Prosjektet blir i tillegg løpende vurdert av mine veiledere; professor dr.scient Liv Duesund og l.amanuensis dr.scient Liv Randi Opdal, som begge er tilsatt ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Jeg håper med dette at jeg kan få lov til å foreta deltagende observasjon og intervju av elevene ved X skole. Dersom dere sier ja til dette, ber jeg dere signere den vedlagte samtykkeerklæringen og ta den med på skolen første skoledag. Dersom dere har spørsmål i



## UNIVERSITETET I OSLO

DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

forbindelse med denne henvendelsen, ta gjerne kontakt med meg på telefon [REDACTED], eller rektor (navn) på telefon (...).

Med vennlig hilsen

\_\_\_\_\_  
Randi M. Sølvik

Stipendiat UiO

Tlf: [REDACTED]

[r.m.solvik@isp.uio.no](mailto:r.m.solvik@isp.uio.no)

-----  
Jeg/vi har lest informasjonsbrevet angående forskningsprosjektet; "Friluftsliv som sosialt læringslandskap".

Jeg samtykker i at Randi M. Sølvik foretar deltagende observasjon og intervju av elever og lærere i løpet av skoleåret [REDACTED], og at denne informasjonen kan brukes i forskningsprosjektet.

Dato ..... [REDACTED]

Elevers underskrift: \_\_\_\_\_

Foresattes underskrift: \_\_\_\_\_